Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370154
Centre d'intérêt: 751

Latendresse, Lucille.

Création d'un matériel type de lecture destiné aux élèves de maternelle et du premier cycle du primaire basé sur les processus mentaux actualisés dans l'acte lexique / Lucille Latendresse, Mireille Poupart. -- [Sherbrooke] : P.P.M.F. Sherbrooke, 1981.
ii, 206 f., [68] p. : ill. ; 28 cm + annexe F (20 p. : ill. ; 36 cm.

Titre de l'annexe: La maison pour lire. Bibliographies à la fin de certaines pties.

Cote Dewey: 372.4/L351c Cote LC: LB/1525

Descripteur(s): *Lecture *Matériel didactique *Perfectionnement des enseignants *Français (Langue) *Littérature enfantine *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Le premier objectif de cette recherche-action est de créer un matériel type de lecture pouvant servir de cadre, de support ou de modèle à l'intention des éducateurs concernés par l'initiation à la lecture des plus jeunes élèves des écoles primaires. Il vise à aider les enseignants qui doivent, en vertu du programme de français du ministère de l'Education (1979), organiser l'environnement afin de favoriser la démarche psycho-linguistique de communication dans l'apprentissage de la lecture.

En vue d'aider les jeunes élèves à développer des stratégies et des habiletés de bon lecteur, une étude sommaire d'un corpus québécois de littérature enfantine a d'abord été effectuée. L'observation des réactions des enfants de quatre à huit ans face à ce corpus, en situation de lecture libre, a permis de dégager quelques critères de choix. Puis, à l'aide d'une grille de caractéristiques basées sur l'approche psycho-linguistique, des matériels types ont été élaborés pour rencontrer les besoins des clientèles visées: les enfants de trois à huit ans. Les matériels ont ensuite été expérimentés par des enseignantes auprès d'un échantillon d'enfants. Des grilles d'observation ad hoc ont permis de relever des données dont l'analyse a servi de base aux guides qui accompagnent le matériel type.

Les résultats de l'expérimentation ont confirmé que le matériel était adapté à l'âge des enfants, qu'il était très stimulant et qu'il offrait des possibilités multiples: actualiser et identifier certaines stratégies faisant partie intégrante de l'acte de lecture, favoriser la pratique de la lecture proprement dite à l'intérieur de situations de communication, favoriser également la communication orale et l'extension de la lecture à d'autres possibilités comme le dessin, le chant, la motricité, etc.

Type de document: r

Financement: Bénéficiaire - Uninversité de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370154

CRÉATION D'UN MATÉRIEL TYPE DE LECTURE DESTINÉ AUX ÉLÈVES DE MATERNELLE ET DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE BASÉ SUR LES PROCESSUS MENTAUX ACTUALISÉS DANS L'ACTE LEXIQUE

Lucille Latendresse
Mireille Poupart

P.P.M.F. de Sherbrooke
Décembre 1981

Dactylographie: Francine Belleau

Table des matières

page

Introduction 1
(Lucille Latendresse)

Première partie. — Situation de la réalité éducative envisagée
(Lucille Latendresse et Mireille Poupart)

Fondements théoriques 6

- La lecture en rapport avec l'approche psycholinguistique 8
- Différence entre apprentissage et enseignement de la lecture 15
- Comment l'enfant s'apprend-il à lire? 16
- Tableau synthèse 18
- L'enseignement de la lecture 19
- Retour sur les processus mentaux nécessaires à la lecture 22

Pratiques actuelles 24

- L'apprentissage de la lecture à la maternelle 24
- Les méthodes d'enseignement de la lecture 27
- La place de la littérature dans l'enseignement de la lecture 30

Deuxième partie. — Matériel type de lecture et intervention auprès des trois à six ans
(Lucille Latendresse)

Étude préalable 35
Matériel type 43
Expérimentation 47
Corollaire pédagogique 59

Troisième partie. — Matériels types de lecture et intervention auprès des cinq à huit ans
(Mireille Poupart)

Guide pédagogique de Une visite dans la tête 65

- Présentation du guide 67
- Introduction ou fondements 70
- Objectifs 71
- Le jeu 73

page

- Au-delà du jeu 80
- Expérimentation 86
- Rapport général 93

Guide pédagogique de Cubes à lire 101

- Présentation du guide 104
- Introduction ou fondements 105
- Objectifs 106
- Le jeu 108
- Au-delà du jeu 117
- Expérimentation 133
- Résultats finaux 140

Synthèse et conclusion 146
(Lucille Latendresse et Mireille Poupart)

Bibliographie sommaire 151

Annexe A

- Grille d'observation pour le corpus littéraire avec procédures 155
- Grilles d'observation pour l'expérimentation des matériels 160

Annexe B: Liste des éditeurs intéressés à la recherche 169

Annexe C: Liste des volumes retenus 172

Annexe D: Photocopie du livre à colorier accompagnant Cubes à lire .. 177

Annexe E: Guide pédagogique accompagnant l'album La maison pour lire 179

Annexe F: Photocopies des matériels La maison pour lire et Une visite dans la tête (cahiers séparés)

Introduction

Le programme d'étude en français (primaire) publié par le ministère de l'Éducation du Québec en 1979 met l'accent sur le développement des habiletés langagières en situation de communication. De ce fait, la lecture doit désormais être envisagée comme un acte de réception et de compréhension d'un message écrit.

À la maternelle ainsi qu'au premier cycle du primaire, l'enseignement et l'apprentissage relatifs au développement de cette habileté acquièrent énormément d'importance si l'on considère les attentes des parents et les demandes du milieu scolaire. Les enfants deviennent parfois très anxieux devant cette pression de l'entourage.

Malheureusement, la plupart des éducateurs responsables d'organiser l'environnement afin de favoriser la démarche psycholinguistique de communication dans l'apprentissage de la lecture se sentent démunis. Plusieurs d'entre eux n'ont reçu aucune formation particulière en regard de ce type d'approche. En conséquence, ils deviennent perplexes devant leurs manuels et leurs méthodes, se demandant comment les utiliser selon l'orientation du nouveau programme.

C'est ce problème ressenti à travers nos contacts avec les enseignants du primaire qui a orienté notre recherche-action. Le premier objectif de cette recherche est donc de créer un matériel type de lecture pouvant servir de cadre, de support ou de modèle à l'intention des éducateurs intéressés à l'initiation à la lecture auprès des plus jeunes élèves des écoles primaires.

Le cadre théorique de cette étude résume les grandes lignes de l'approche psycholinguistique en ce qui a trait surtout à la communication écrite. Il se fonde sur quelques auteurs bien connus dans le domaine comme Goodman (1969), Smith (1973), Foucambert (1976), Lentin (1977). Il pré-

cise la notion de l'acte de lire qui est avant tout une recherche de sens dans le texte écrit. Un des points principaux aussi de cette approche concerne la mise en oeuvre de certaines habiletés et de certains processus mentaux dans le rôle de récepteur, entre autres, la reconstitution de la forme et du contenu du message.

Il est essentiel aussi pour bien se situer dans cette approche de faire la différence entre l'apprentissage et l'enseignement. Le premier fait partie de la démarche interne de celui qui apprend, l'autre est l'agent extérieur qui tend à faciliter cette démarche.

Dans la pratique actuelle, l'initiation à la lecture dans la plupart des classes maternelles semble se limiter à des exercices de prélecture. Au premier cycle du primaire, les méthodes et manuels utilisés sont encore loin, en général, du principe psycholinguistique de l'identité entre l'apprentissage et l'acte. En conséquence, les apprentis-lecteurs sont rarement placés dans des situations de communication réelle. Il s'ensuit un manque de compréhension et de motivation qui retarde indûment l'apprentissage de cet art essentiel à la vie dans notre société.

La littérature enfantine, heureusement, commence à faire son apparition dans les salles de classes en qualité de matériel de lecture et d'apprentissage de la lecture. Mais ce mouvement est encore timide et c'est pourquoi le deuxième objectif de cette recherche-action est de promouvoir la connaissance et l'utilisation de cette littérature, même chez les débutants en lecture. Ainsi est-il permis d'espérer que les jeunes élèves pourront développer au maximum les stratégies et les habiletés du bon lecteur tel que demandé par les principes directeurs du programme de français.

Pour atteindre ces objectifs, une étude sommaire d'un corpus québécois de littérature enfantine a d'abord été effectuée. L'observation des réactions des enfants de quatre à huit ans face à ce corpus en situation de lecture libre a permis de dégager quelques critères de choix. Puis à l'aide d'une grille de critères et de caractéristiques basés sur l'approche psycholinguistique, des matériels types ont été élaborés pour rencontrer

les besoins des clientèles visées: les enfants de trois à huit ans, c'est-à-dire ceux du préscolaire et du premier cycle du primaire.

Les matériels ont ensuite été expérimentés par des enseignantes auprès d'un échantillon choisi parmi les enfants de cet âge. Des grilles d'observation ad hoc ont permis de relever des données qui ont par la suite été analysées en rapport avec les objectifs des matériels et de la recherche.

Cette analyse a servi de base aux guides pédagogiques qui accompagnent le matériel type.

Première partie

Situation de la réalité éducative envisagée

Fondements théoriques

L'approche psycholinguistique

La recherche-action et l'intervention pédagogique que nous avons conduites en rapport avec la lecture aux niveaux préscolaire et premier cycle du primaire s'inspirent de l'approche psycholinguistique.

Le programme d'étude primaire en français est, comme on peut le lire textuellement dans l'introduction (page 1), ... "entièrement conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication, ...". De ce fait, il rejoint le courant psycholinguistique, qui est une branche de la psychologie développée il y a une quinzaine d'années. Il le rejoint dans sa première période centrée surtout sur les processus de communication.

Il est donc important de rappeler ici, très brièvement, ce qu'implique cette approche. Comme le mot psycholinguistique l'indique, elle appartient à la fois à la psychologie et à la linguistique: à la psychologie par le sujet agissant dans un processus de communication et à la linguistique par la langue utilisée, s'il s'agit de communication verbale, comme c'est le cas en lecture et en écriture.

L'individu qui parle ou écrit, qui écoute ou lit, appartient à un groupe culturel et partage sa langue. Il a sa façon personnelle d'utiliser cet outil linguistique pour apprendre et comprendre, c'est-à-dire pour développer ses connaissances ainsi que pour organiser et exprimer sa pensée de façon structurée afin de la rendre accessible aux autres. Pour ce faire, les processus mentaux qu'il met en oeuvre et les stratégies qu'il élabore sont d'ordres à la fois cognitif et affectif. Le sujet communicant, ainsi que l'indique Pelchat, a son caractère propre et un degré de maturité spécifique dus à son âge, à son expérience

et à la place qu'il occupe dans la société. Son équilibre personnel et les valeurs qu'il véhicule influencent ses besoins et ses intentions de communication.

La langue utilisée appartient à un groupe culturel déterminé. Pour nous, il s'agit du français parlé et écrit par la communauté francophone québécoise. Elle a par conséquent ses caractères spécifiques. Les symboles sonores et graphiques assemblés selon des règles de syntaxe bien précises forment une chaîne d'éléments significatifs pour ceux qui partagent le même patrimoine linguistique. Elle s'est développée à l'oral d'abord puis à l'écrit. Comme chaque individu, sauf de rares exceptions s'approprie sa langue et l'utilise oralement d'abord au sein de sa famille puis par écrit, lorsqu'il fréquente l'école.

Il est à retenir aussi, pour bien situer l'approche psycholinguistique dont nous nous inspirons, que la langue est toujours perçue à travers le langage, c'est-à-dire à travers l'utilisation particulière qu'en font un émetteur ou récepteur donnés avec leurs caractéristiques propres. Elle n'existe pas à l'état pur ou du moins ne nous parvient jamais sous cette forme.

L'utilisation de la langue dans un acte de communication est identique comme processus, qu'il s'agisse d'un utilisateur apprenti ou chevronné. De là l'importance, si nous considérons le sujet communicant comme un agent actif de son développement et de son apprentissage, de placer l'apprenti dans des situations réelles de communication tenant compte de ses besoins et de son milieu de vie. De là l'importance aussi de permettre les différences individuelles et même les écarts dans le parler comme dans l'écrire, dans l'écouter comme dans le lire. C'est en agissant et en réfléchissant sur le produit de l'agir, à divers degrés, que l'on apprend. Ainsi on devient habile et compétent en accroissant ses connaissances et en améliorant ses stratégies d'action.

Bronckart (1972) définit l'objectif de la psycholinguistique comme la description, l'analyse et l'explication du comportement langagier d'un sujet pour en extraire les caractéristiques originales et y déceler les aspects communs à l'ensemble des comportements humains.

En lecture et en écriture, les comportements langagiers adoptent une structure plus formelle qu'à l'oral. Les processus mentaux à la base de la communication s'actualisent à travers un médium graphique qui suppose une perception visuelle. Les paragraphes qui suivent traiteront de la manière dont le sujet et la langue sont en interaction dans cet acte psycholinguistique bien spécial qu'est la communication écrite.

Partant de cette définition générale, nous allons maintenant tenter de situer la lecture dans l'enceinte de la psycholinguistique; ceci permettra de mieux comprendre les fondements sur lesquels nous nous sommes appuyées pour fabriquer notre matériel type en lecture.

La lecture en rapport avec l'approche psycholinguistique

La lecture au départ, selon l'approche psycholinguistique, est une recherche de sens. C'est une démarche globale dont l'apprentissage donne accès à un acte naturel de communication faisant appel à différents mécanismes de perception. Goodman (1977) définit la lecture comme un processus sélectif qui amène à utiliser un nombre minimum d'indices linguistiques sélectionnés de façon perceptive en relation avec les attentes du lecteur. En d'autres termes, nous pouvons aussi bien dire que la lecture est une recherche d'informations qui vient confirmer, compléter, parfaire ou contredire les acquis du lecteur dans sa quête de sens pour comprendre un imprimé.

Comme la lecture est un acte perceptif, il importe d'examiner brièvement les caractéristiques de la perception, de façon à exorciser certaines croyances ou pratiques relatives à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture. De plus, la connaissance du fonctionnement de la perception aidera à mieux comprendre la démarche globale et naturelle prônée dans cette recherche.

A. Caractéristiques de la perception visuelle

1. Caractéristiques physiologiques de la perception. [1] La perception visuelle repose sur 3 caractéristiques physiologiques:

- le déplacement de l'oeil (fixation),
- la vitesse de déplacement,
- l'empan visuel.

Lorsque l'oeil est mis en contact avec un imprimé, il se déplace par points de fixation. Il ne perçoit les mots qu'en état d'immobilité. Ainsi la lecture s'effectue par une succession de déplacements et d'arrêts. Ceci explique que la rapidité en lecture vient du fait que le lecteur réduit le plus possible le nombre de ses déplacements oculaires. Georges Rémond (1976) [2] spécifie qu'un lecteur effectue 8 à 10 déplacements par ligne comparativement à un lecteur rapide qui n'en effectue que 2 ou 3. Ces données permettent de comprendre que, avant toute chose ou toute pratique, il est important de bien saisir le mécanisme régissant l'appropriation naturelle de la lecture. Nous pouvons ainsi constater que la rapidité et l'efficacité en lecture découlent du fait que le lecteur utilise au maximum ses points de fixation (empan visuel). Toujours selon le même auteur, ce qui différencie le lecteur rapide du lecteur lent, c'est que, par point de fixation, il englobe 5 à 10 mots (et même plus) à la fois, pour le lecteur rapide, comparativement à 2 ou 3 mots pour le lecteur lent et encore moins pour le lecteur débutant.

Les caractéristiques explicitées précédemment, bien que fort importantes, ne sont qu'une partie des composantes de la perception.

---

1. (Les remarques qui vont suivre s'inspirent du cours de Jacques Tardif et de Frank Smith (3).
   TARDIF, Jacques. Cours Lecture I-II. P.P.M.F.-Sherbrooke, juin 1980.

2. RÉMOND, Georges. La lecture silencieuse à l'école primaire in Communication et langage, no 27.

3. SMITH, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Édition HRW, 1979, pages 50-86.

À ce caractère purement physiologique de l'acte perceptif s'ajoute le pendant psychologique non négligeable.

2. Caractéristiques psychologiques de la perception. Pour permettre l'appropriation du sens des mots ou pour rendre la perception complète en acte et en saisie directe de sens, la lecture repose aussi sur 3 caractéristiques psychologiques:

- elle est instantanée,
- elle est globale,
- elle est allusive.

Ces 3 particularités reposent cependant sur une condition essentielle commune, la familiarité. Il faut que le lecteur ait déjà été en contact avec ces mots pour que soient actualisables ces 3 caractéristiques. Si ce n'est pas le cas, le lecteur devra utiliser un système d'indices qui l'aideront à percevoir le sens des mots.

Prenant pour acquis que le lecteur est en contact avec des mots qui lui sont familiers, l'expérience nous confirme que la perception se fait instantanément. De plus, le critère de familiarité toujours respecté, nous pouvons constater après expérience, comme le spécifie Jacques Tardif, "... que le sujet percevant perçoit l'ensemble des éléments". (4) Ceci explique le caractère global de la perception. Certaines expérimentations ont montré aussi le caractère allusif de la perception; le lecteur, dans un temps très bref, retire de la perception des signes graphiques, une signification que ceux-ci font surgir.

Partant de ces faits, le lecteur, dans sa recherche de sens, se sert d'un système d'indices ou d'entrées qui repose sur la connaissance

---

4. TARDIF, Jacques. Cours Lecture I-II. F.P.S.E., Université de Sherbrooke, 1980, activité 4, page 2.

qu'il a du code écrit et celui de l'oral. C'est ce que nous tenterons d'expliquer dans ce qui suit. Le système des entrées en lecture vient s'ajouter aux caractéristiques de la perception, ce qui aide à avoir une vue générale des composantes relatives à l'apprentissage de la lecture.

B. Utilisation d'un système d'indices en lecture

Un lecteur reconnaît les mots globalement à chacune des fixations de l'oeil. Si les mots sont familiers à l'individu, celui-ci peut continuer sa lecture très rapidement. Par contre, lorsque le lecteur rencontre un mot ou un groupe de mots nouveaux, il devra se servir de sa connaissance de la langue pour en découvrir le sens par le repérage d'indices.

Si le lecteur est mis en contact fréquemment avec ces mots qui deviennent de moins en moins nouveaux, il lui faudra alors de moins en moins de temps pour les reconnaître. La graphie (image) de ces mots nouveaux s'imprègne globalement au fur et à mesure que l'individu accède à l'idée ou à la signification du mot. Cet aspect en lecture est l'approche idéographique. Ainsi, le sens de ces graphies s'ajoute au nombre de mots écrits familiers au lecteur.

IDÉOGRAPHIQUE

Exemple

CRAYON → graphie (image du mot) → sens (quelque chose avec quoi on écrit)

CRAYON → graphie (image du mot) → sens (objet avec quoi on écrit)
(sait moins nouveau)

CRAYON → graphie (image du mot) → sens (objet avec quoi on écrit)
(sait de moins en moins nouveau)

CRAYON → graphie (image du mot) → sens (objet avec quoi on écrit)
(sait connu)

La morphologie des mots peut aussi aider dans certains cas. Pour atteindre le sens d'un mot, le lecteur peut se servir comme indices, des préfixes et des suffixes qui forment le mot. La familiarité avec le sens de ceux-ci lui servira à découvrir la signification générale de ce mot, en se basant sur la connaissance qu'il a de ces parties.

Présenté ainsi, ce système d'indices peut paraître complexe et pourtant nous, lecteurs adultes, l'utilisons fréquemment et même naturellement. Il suffit de nous arrêter sur notre propre expérience de lecteur, nous voyons que, pour nous dépanner en situation de lecture véritable, nous nous servons de ces indices. Lire, c'est mettre à profit tout le bagage que nous avons du code écrit selon notre rythme, notre niveau de lecture, notre expérience et notre âge. Aussi, il ne s'agit pas de privilégier une partie au détriment des autres pour aider l'enfant dans son apprentissage de la lecture, mais bien de l'aider à se servir au maximum des différents indices en général.

6. Définition de l'acte lexique

Les composantes de l'acte lexique ayant été explicitées, revenons maintenant à ce que signifie savoir lire et apprendre à lire selon l'approche psycholinguistique, grâce aux deux définitions suivantes. "Savoir lire, c'est lire des yeux, c'est tirer directement un sens des signes graphiques". (7) "Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer un sens". (8) Il est important de considérer la relation qui existe entre tous les éléments de ces définitions.

Nous pouvons ainsi constater que lire, c'est d'abord un acte de perception sélective qui consiste à comprendre le sens ou à attribuer un sens

(7) [illegible], page 10.

(8) [illegible]

à des graphies et ce, en utilisant tous les moyens, autant physiques qu'intellectuels mis à notre disposition.

Différence entre l'apprentissage et l'enseignement de la lecture

La lecture envisagée sous ce jour, nous amène à faire des remises en question sérieuses relativement à notre enseignement, notre implication pédagogique en lecture et la valeur que nous accordons à celle-ci. Il ne s'agit plus ici d'employer une seule méthode, bien que celle-ci soit très rassurante pour l'enseignant désireux d'aider l'enfant à apprendre à lire. Ceci nous est suggéré par la considération de la nature même de la perception en lecture ainsi que par le fait que nous n'avons pas tous les mêmes stratégies, les mêmes connaissances de la langue, les mêmes intentions de lecture, la même motivation.

Nous apprenons tous dans divers domaines mais nous n'apprenons pas tous de la même façon. En lecture, il en est de même. Les caractéristiques de la perception peuvent s'adapter à tous mais l'utilisation d'une seule entrée qu'elle soit graphophonétique, syntaxique, sémantique ou morphologique pour tout un groupe d'élèves dont la façon d'apprendre diffère les uns des autres n'est que peu adaptée et peu valable pour une majorité d'enfants. Nous avons tous appris à lire en décodant mais, devenus lecteurs-adultes, employons-nous encore seulement le décodage? Nous avons appris par nous-même à développer d'autres stratégies de lecture pour atteindre le sens des mots; nous avons eu à désapprendre pour nous apprendre à lire. Ne pourrions-nous pas tenter d'enseigner la lecture aux élèves non pas avec un seul manuel miracle mais en les amenant à se servir et à reconnaître tous les indices possibles pouvant les aider à comprendre ce qu'ils lisent. Que l'on aide les enfants, en tant qu'enseignant, à s'approprier le sens des mots et ils se chargeront de leur apprentissage sur lequel, par contre, on pourra veiller.

A. L'apprentissage de la lecture

L'apprentissage est un changement qui s'effectue chez l'individu dans ses rapports avec le monde environnant. Il fait appel à l'action et à la réaction continues de celui-ci dans des expériences répétées auxquelles s'ajoute, au fil des jours, son vécu.

> Apprendre est le fait du sujet lorsque, à l'intérieur d'une situation, il tente d'adapter sa réponse ou d'adapter une nouvelle réponse. L'apprentissage est un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement. L'apprentissage, c'est donc ce processus qui transforme peu à peu les conduites qu'un individu développe dans une situation. (9)

C'est un peu ce qui explique que, en matière de "lecture", nous parlons plus souvent d'apprentissage que d'enseignement. Puisque lire est une recherche de sens à partir de la perception de signes graphiques, apprendre à lire est s'approprier le sens des mots. Enseigner la lecture devrait donc signifier aider l'enfant à connaître ou reconnaître les différents indices compris dans sa lecture, créer un climat favorable à cet apprentissage et offrir un environnement riche dans lequel les enfants pourront puiser.

B. La lecture et l'environnement

La lecture est devenue un phénomène social auquel plus personne n'échappe; nous sommes envahis par l'écrit à l'épicerie, à la télévision, sur la route, dans la publicité, etc.; aussi nous ne pouvons qu'ORIENTER notre enseignement de façon à tirer profit de cette avalanche d'informations. L'enfant, à l'extérieur de l'école, baigne déjà dans le monde de l'écrit et il a appris à reconnaître les mots McDonald's et Coke bien avant de savoir les décoder. Aussi, l'enseignement de la lecture devrait tenir compte de ce phénomène social en visant à offrir aux enfants une diversité de textes et de mots significatifs pour eux, adaptés à leur âge et à leur rythme et respectant leurs besoins individuels et collectifs, de façon à ce qu'ils soient mis en contact direct avec le sens des mots et non pas seulement avec l'orthographe de ceux-ci.

C. L'enseignement de la lecture

L'on entend continuellement répéter que les enfants vivant dans un milieu social où l'exemple de la lecture est donné, où l'accessibilité aux livres, revues et journaux est facile sont souvent meilleurs en lec-

---

9. FOUCAMBERT, Jean. La manière d'être lecteur. SERMAP, page 23.

ture que les autres et c'est bien normal. Aussi pour pallier cela et redonner à chacun une chance égale de s'approprier le monde de la lecture, l'enseignement de celle-ci devrait impliquer un milieu dans lequel livres, revues, journaux et exemples personnels puissent se prêter, se donner et s'échanger aussi bien oralement que silencieusement.

> Ce dont les maîtres devraient disposer pour enseigner à lire et à écrire, ce ne sont pas des exemples d'application de mécanismes plus ou moins articulés entre eux; ce sont des matériaux permettant de mettre l'enfant en situations de plus en plus variées de "s'apprendre à lire" le langage écrit à partir de lectures réussies du monde autour de lui et en lui. (10)

Mais comment peut-on s'imaginer que l'enfant puisse lui-même s'apprendre à lire? C'est ce que nous allons maintenant tenter d'expliquer.

Comment l'enfant s'apprend-il à lire?

Nous avons vu précédemment que l'environnement compte pour beaucoup dans l'apprentissage de la lecture. L'enfant a appris à lire des mots parce qu'il les a vus souvent et parce qu'il les a lus souvent. "On apprend parce qu'on lit. C'est parce qu'il lit que l'enfant apprend à lire et son activité est de lire, non d'apprendre à lire". (11)

Nous avons aussi dit en parlant des indices en lecture qu'il était important que le lecteur ait une bonne connaissance de la langue. Après expérience, nous pouvons constater que la majorité des enfants ont une bonne maîtrise de la langue avant d'entrer à l'école. Comme ceci est essentiel pour l'anticipation en lecture, nous pouvons dire que l'enfant est apte à s'apprendre à lire puisque lire, selon Foucambert, est aussi vérifier l'exactitude d'une anticipation.

---

10. in Québec Français. Juin 1974, page 15.

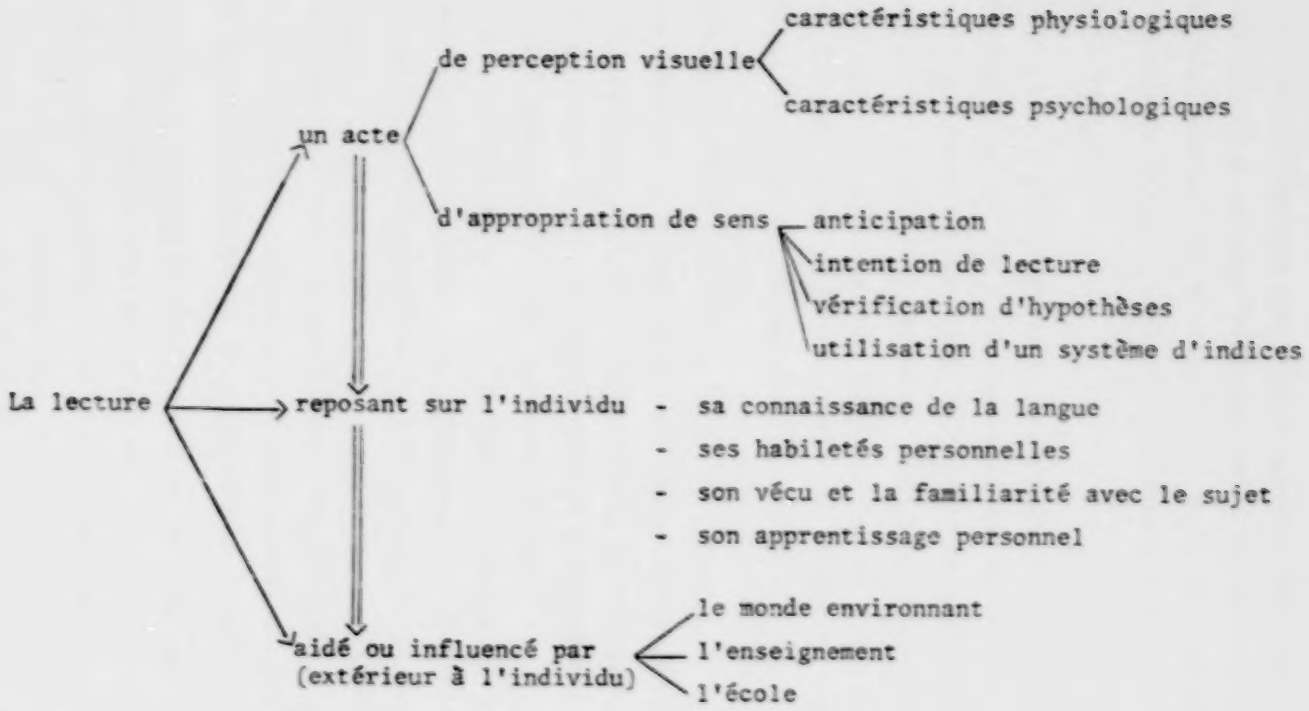
11. FOUCAMBERT, Jean. La manière d'être lecteur. SERMAP, page 34.

Nous pouvons souvent constater qu'un enfant comme un adulte va s'approprier plus facilement les choses qui l'intéressent vraiment dans la mesure où celles-ci ont du sens et qu'elles correspondent à un besoin ou à un plaisir pour eux. Aussi, l'enfant actif dans son apprentissage tentera de trouver des réponses à ses besoins.

Ceci étant dit, nous pouvons maintenant jeter un regard sur la façon dont l'enfant peut s'apprendre à lire en examinant le tableau 1 ci-après.

Tableau 1

Tableau synthèse des composantes de l'acte lexique en relation avec l'apprentissage et la communication



Le tout basé sur une recherche de sens

Nous pouvons voir et prendre conscience que, au départ, tous les enfants possèdent le bagage nécessaire pour lire et tout ce qui est à l'extérieur de ce bagage ne devrait exister que pour venir apporter une aide supplémentaire ou complémentaire à cet apprentissage dont le maître est avant tout l'enfant. Si nous voulions bien accepter ce fait, nous pourrions maintenant mieux cerner le rôle des agents extérieurs à l'enfant.

L'enseignement de la lecture

Nous avons vu que l'enseignement se différencie de l'apprentissage en ce que l'agent principal de l'enseignement est extérieur au sujet qui apprend. D'emblée, une question vient à l'esprit du chercheur et du praticien: la lecture peut-elle s'enseigner? Dans l'hypothèse que cela soit possible, nous discuterons de quatre responsables de l'enseignement de la lecture à la maternelle et au premier cycle du primaire, nommément le milieu, la famille, l'école et l'enseignant.

A. Rôle du milieu et de la famille

L'environnement de l'enfant constitue le lieu privilégié de sa croissance et de ses expériences. Cet environnement, autant humain que matériel, véhicule des valeurs qui se transmettent à l'enfant presque par osmose. S'il sent que l'écrit a de la valeur et prend de la place dans l'espace et le temps autour de lui, l'enfant s'y arrête et veut participer à ce mode de communication. La présence de l'écrit sous diverses formes est indispensable pour attirer l'attention du petit. L'image, le symbole graphique, les mots désignant des objets et des êtres, les messages écrits tels les lettres, les revues, les journaux, les livres, les affiches, les calendriers et toutes choses semblables lui donnent des occasions répétées et intéressantes de s'exercer au décodage.

Cependant, pour que cet intérêt naisse et se maintienne, il faudrait que l'entourage humain de l'enfant s'accorde quant à la nature de l'acte de lire. Si l'approche psycholinguistique, qui tient compte à la fois du sujet et de la langue, est respectée, la lecture s'orientera forcément vers la recherche de sens, donc vers la compréhension du message écrit.

Cet acte de compréhension ou de reconstitution d'un contenu devrait être valorisé par les adultes qui veulent enseigner la lecture et cela, quel que soit le type de symbole graphique utilisé. Si l'enfant reconstitue un message à partir d'images disposées à cet effet dans un ordre donné, il lit et ne fait pas seulement semblant de lire, comme certains adultes bien intentionnés le lui font parfois croire. Bien entendu, quand l'enfant reconstitue un message à partir de symboles graphiques plus arbitraires et schématiques, il se rapproche davantage de l'appropriation du code linguistique écrit tel qu'il est utilisé par sa communauté culturelle. Mais le processus de base est le même et la performance devrait être valorisée chaque fois qu'elle débouche sur la compréhension, qu'il s'agisse d'une lecture d'images ou d'une lecture de textes.

La valorisation, stimulant nécessaire au bon enseignement comme à l'apprentissage efficace de la lecture, pourrait se mesurer à la quantité et à la qualité du matériel écrit faisant partie de l'environnement immédiat. Elle pourrait aussi s'évaluer par le temps accordé aux activités de lecture et d'écriture à la maison, soit par les adultes seuls, soit par les adultes en relation d'enseignement avec l'enfant.

Cet enseignement, il faut s'en convaincre, ne se fera efficacement qu'en plaçant l'enfant dans des situations réelles de lecture, seule modalité lui garantissant une activité signifiante. Est-ce possible quand l'enfant n'a que quatre, cinq, six ou sept ans? L'expérience démontre que, si un type de symbolisation familier à l'enfant est employé pour le codage des messages, l'enfant sait les comprendre et y prend un grand plaisir. Petit à petit il s'habituera à un code plus complexe et arbitraire si l'enjeu en vaut la peine. Ainsi, le climat d'anxiété, qui souvent préside à l'enseignement de la lecture par peur de l'échec, pourrait être évité tant pour l'enseignant que pour l'enseigné. Les seules pressions qui persisteraient alors ne seraient plus que de l'ordre de la valorisation, de la participation et de l'exemple.

B. Rôle de l'école et du professeur

L'école faisant partie de l'environnement de l'enfant apparaît déjà responsable de l'enseignement de la lecture. Cependant, cette responsabilité a un titre plus particulier puisque l'école est l'agent spécifiquement mandaté par la société pour exercer auprès des jeunes la fonction d'enseignement.

Au premier cycle du primaire, la lecture étant un des apprentissages de base, ce mandat prend une importance primordiale. L'école peut s'en acquitter en intensifiant la valorisation de l'écrit dont il a été question à propos du milieu de vie de l'enfant. La qualité et la quantité du matériel écrit devraient aller de soi dans un établissement scolaire et le temps accordé aux activités d'écrit est en général prévu et calculé.

Ce qui est moins certain cependant, c'est la forme que prennent ces activités. Quelle place fait-on à la maternelle, en première, deuxième et troisième années à la communication quand il s'agit de l'écrit? Se trouve-t-on en présence de situations réelles de communication? Les situations réelles, en plus de conduire plus sûrement à un acte de lecture véritable, élimineraient d'elles-mêmes le climat d'anxiété qui souvent prévaut à l'enseignement de la lecture à cause des pressions exercées sur le professeur et sur l'enfant par les normes qu'on lui impose. Il y a le programme, les méthodes, les exigences des parents et des directions d'école. Combien de fois, l'enseignant n'est-il pas réduit à motiver l'élève de façon tout à fait externe, à grand renfort de récompenses et de punitions afin que celui-ci, qu'on a retenu d'apprendre à lire jusque-là en le persuadant qu'il n'était pas prêt, devienne capable, coûte que coûte et le plus vite possible, de déchiffrer des lettres et des syllabes, de les jumeler aux sons du langage oral et de reproduire textuellement un alignement de mots, même s'il n'y comprend rien et n'y a aucun intérêt.

Avec l'approche psycholinguistique, le maître joue en ce domaine un rôle bien différent. C'est lui qui concrétise, en accord avec ses

élèves, la forme que prendra pour eux l'activité de communication écrite dans l'emploi du temps journalier. C'est lui qui lui donne toute sa valeur, son affectivité et sa réalité. L'enseignant est avant tout un organisateur d'environnement, un créateur de situations et un utilisateur à bon escient de tout événement fortuit ou routinier pouvant conduire à un apprentissage. C'est lui qui, jour après jour, observe, stimule et guide ses jeunes élèves vers l'action, la réflexion, l'objectivation et la généralisation. Il le fait entre autres par l'exemple et l'entraînement. C'est lui qui rend possible les activités de lecture à quelque niveau que ce soit. Il les encourage, les soutient et en fait, par la variété des matériels et des situations, des activités immédiatement utiles et signifiantes dans un contexte de communication réelle. Dans une perspective psycholinguistique, c'est le sens à donner à l'enseignement de la lecture.

Retour sur les processus mentaux nécessaires à la lecture

L'acte de lire, chez le débutant comme chez le lecteur habile, suppose l'actualisation de plusieurs processus mentaux, car la lecture orientée vers la recherche de sens est avant tout un acte mental aussi bien qu'un acte visuel. Lors des recherches effectuées les années précédentes sur le sujet, nous avions retenu, parmi les processus mentaux étudiés, ceux qui semblaient liés de plus près à la fonction de communication écrite. Nous les reprenons ici envisagés sous l'angle de la réception, afin de faciliter la compréhension du choix de critères de base à partir desquels on pourrait sélectionner ou fabriquer un matériel de lecture adéquat.

Le premier de ces processus retenus est la symbolisation. Il sous-tend toute l'activité de communication, qu'elle soit orale ou écrite. Il s'agit de la représentation des idées par des signes conventionnels, figuratifs ou non. L'ensemble de ces signes et les règles prescrivant l'ordre dans lequel ils doivent être utilisés pour être significatifs constituent le code. En lecture, par exemple, les signes peu-

vent aller de l'image aux lettres de l'alphabet en passant par tous les stades intermédiaires d'abstraction. Le processus est actualisé lorsque le lecteur percevant le signe saisit en même temps la réalité signifiée.

Le petit garçon s'assoit. Il mange une pomme.

Presque simultanément et se greffant sur la symbolisation, la reconstitution de la forme d'abord puis celle du contenu ensuite viennent compléter l'acte de lecture pour le récepteur d'un message. Elles supposent la mise en oeuvre de processus associés tels la perception, l'agencement, l'association et l'anticipation sémantique et syntaxique. L'ensemble de ces processus a déjà été exercé par l'enfant qui entreprend la tâche d'apprendre à lire, lorsqu'il participait à la communication orale par l'écoute. En effet, le petit de trois ans qui s'exécute lorsque quelqu'un lui demande de remettre son verre de lait sur la table fait jouer tous ces processus et davantage.

La symbolisation dans le cas de l'oral s'exerce sur les sons; à l'écrit, ce sera sur des signes graphiques de différentes natures et éventuellement sur les lettres. Dans une conversation, la chaîne des sons qui parvient à l'oreille est retenue par la mémoire immédiate et alignée de façon à reproduire la structure habituelle d'une phrase énoncée en fonction d'un sens à transmettre. Dans un passage écrit, la chaîne de signes graphiques perçue par l'oeil sera retenue par la mémoire immédiate et agencée mentalement de façon à reproduire la structure habituelle d'une phrase écrite en fonction d'un sens à transmettre. C'est la reconstitution de la forme du message. Enfin, cette structure de phrase, à l'oral comme à l'écrit, conduit au contenu sémantique c'est-à-dire à l'objet de la communication ou à ce que l'émetteur a voulu transmettre (idées, opinions, ordres, sentiments, prières, etc.).

La plupart des auteurs en psycholinguistique, entre autres Smith (1973), Foucambert (1976), Lentin (1977), semblent penser que cela se passe à peu près de la même façon, qu'il s'agisse de la communication orale ou de la communication écrite. S'il en est ainsi, on peut présumer sans trop de crainte de se tromper, que le jeune apprenti lecteur a déjà développé les habiletés mentales nécessaires à la lecture. Il ne s'agirait plus pour lui que de les actualiser avec un médium imprimé en exerçant la perception visuelle au lieu de la perception auditive.

Il faudrait être vigilant cependant et s'assurer que le matériel de lecture mis entre les mains des enfants continue de développer au maximum les habiletés en cause par sa qualité exceptionnelle et sa très large variété.

Pratiques actuelles

L'apprentissage de la lecture à la maternelle

A. La prélecture

Actuellement, l'apprentissage de la lecture à la maternelle suit deux courants bien distincts. Des enseignantes suivent le courant des "prérequis" ou de la prélecture tandis que d'autres, notamment certaines enseignantes sensibilisées, suivent l'approche psycholinguistique.

La prélecture est vécue comme un ensemble d'habiletés à maîtriser en vue de préparer les enfants de 5 ans à l'apprentissage de la lecture. Les activités de "prérequis" sont amenées comme des phénomènes isolés déconnectés de la communication. Ils ont une valeur certaine mais ils ne font pas partie d'un projet de lecture. Les notions spatiales: devant, derrière, à côté, sur, sous, gauche, droite, etc., le schéma corporel, les jeux d'association, les jeux de discrimination visuelle sont exercés dans le but de préparer les enfants à la lecture et sont vécus comme si les enfants ne SAVAIENT PAS LIRE. On travaille aussi au niveau des livres de littérature enfantine par l'observation des images, les associations, la mémoire visuelle, la suite logique, les pictogrammes, etc. qui correspondent, s'ils sont vécus à l'intérieur d'un projet de lecture véritable, à l'approche psycholinguistique; mais malheureusement, ces exercices sont

rarement amenés en référence à l'acte de lire proprement dit. Ils sont vécus d'ailleurs comme leur nom l'indique, comme des "prérequis" à la lecture et non comme étant des composantes de la lecture.

D'un autre côté, l'apprentissage de la lecture est aussi abordé par d'autres enseignantes en suivant l'approche psycholinguistique.

B. L'approche psycholinguistique

Ce point comprend un retour sur l'apprentissage "naturel" de l'enfant, en rapport avec l'initiation à la lecture, telle qu'elle est proposée par l'approche psycholinguistique à l'entrée à la maternelle.

Si l'on admet les faits suivants:

- que l'apprentissage de la lecture est déjà commencé avant que l'enfant n'arrive à la maternelle,
- que l'enfant, avant même d'arriver à l'école, sait déjà lire des symboles, des images, des mots, etc.,
- que l'apprentissage de la lecture se continue pendant et après l'école,
- que l'enfant est responsable de son apprentissage,
- que l'apprentissage est en relation étroite avec le vécu de l'enfant,
- que le rôle de l'éducateur est d'assurer que cet apprentissage se fasse et se continue dans les meilleures conditions possibles,

il est important que la lecture soit abordée de façon à respecter toutes ces réalités; ceci n'est pas toujours le cas avec l'utilisation des "prérequis".

Actuellement, certaines classes maternelles suivent le courant psycholinguistique en lecture. Cet apprentissage ne se fait pas directement pour la lecture en elle-même mais il s'effectue en fonction d'une valeur de communication comme le suggèrent Foucambert (1976) et Charmeux (1975).

Bref, favoriser la communication à la maternelle est un excellent moyen de faciliter l'apprentissage naturel de la lecture. Le fait d'offrir au tout-petit des activités véritables dans lesquelles il peut projeter son vécu et ses besoins favorise un cheminement naturel et nécessaire, permettant l'appropriation de divers apprentissages incluant celui de la lecture, comme moyen de communication efficace. Cette façon de faire s'insère dans les composantes mêmes de la communication.

Pour démontrer que cet énoncé correspond maintenant à une réalité, voici divers moyens qui ont été mis en place dans certaines de ces classes maternelles.

Exemples

- Établissement d'un coin-bibliothèque où plusieurs échanges, consultations et récits peuvent s'effectuer.
- Mise à la vue de tous d'un aide-mémoire sur lequel sont inscrits les choses, événements ou souvenirs importants pour les individus de la classe.
- Établissement d'échanges interscolaires (dessins ou autres formes).
- Étiquetage dans la classe: objets, illustrations, noms des enfants, etc., de façon à ce que les apprentis soient en contact direct avec les mots écrits.
- Etc.

Dans la même optique, l'entraînement à la communication orale, la découverte et la manipulation des divers supports de la lecture (affiches, bandes dessinées, etc.), la lecture d'images, la recherche d'indices dans ce genre de lecture constituent aussi des bases permettant à l'enfant de 5 ans de se familiariser avec l'écrit et l'aideront à découvrir les règles de son organisation et de son fonctionnement.

Nous pouvons donc comprendre facilement pourquoi l'on retrouve dans ces classes des livres de toutes sortes qui aident l'enfant de 5 ans à se familiariser avec ce mode de communication. On peut se rendre compte ici de l'importance pour ces tout-petits, de parler de leur propre discours et de pouvoir entendre des discours similaires ou différents (chants ou comptines, etc.).

Vécue ainsi à la maternelle, nous pouvons constater que la lecture est une activité éducative qui se vit en même temps que se développe l'enfant. C'est la raison pour laquelle la lecture pour les plus petits est envisagée non pas sous l'angle de l'enseignement et des "prérequis" mais bien sous celui de l'apprentissage de la communication.

En psycholinguistique, on préconise pour les enfants de cet âge une approche naturelle qui se différencie des méthodes de lecture utilisées dès la première année, du fait que, au départ, l'approche psycholinguistique n'est pas une méthode et qu'elle valorise l'apprentissage plus que l'enseignement. L'apprentissage naturel de la lecture tient davantage compte de l'enfant et de son développement cognitif et affectif tandis qu'un certain enseignement de la lecture par une méthode (1er et 2^{e} cycles du primaire) ou des "prérequis" (maternelle) vise plutôt la progression par un processus artificiel décanté de la réalité des jeunes de 5 et 6 ans.

Les méthodes d'enseignement de la lecture

L'enfant d'âge préscolaire a sur son petit copain de première année un avantage certain, c'est qu'il n'est pas censé avoir atteint "l'âge de la lecture". Il peut donc, sans qu'on fasse indûment pression sur lui, se servir de la richesse de son environnement en écrit pour apprendre à lire et à écrire selon ses intérêts et à son propre rythme.

Tout différent est le sort de l'élève de première année en ce domaine. Pour lui, il y a un programme de lecture et d'écriture bien précis avec des objectifs terminaux bien déterminés. Ils sont les mêmes pour Stéphane, Michel ou Suzie quels que soient leur style cognitif et leur niveau de développement physique ou intellectuel. Pis encore, dans la plupart des cas, il y a une méthode imposée et un manuel à suivre.

Un coup d'oeil jeté sur les méthodes et les manuels de lecture utilisés en classe au premier cycle du primaire en vue de l'enseignement de la lecture permet une brève analyse de ces matériels en regard de

l'approche psycholinguistique. Les recherches des dernières décennies sur les méthodes ont tendance à classer celles-ci en trois catégories principales: les synthétiques, les analytiques et les mixtes. (12)

Les méthodes synthétiques sont appelées ainsi parce qu'elles partent d'un code décomposé en ses plus petits éléments, la lettre ou la syllabe par exemple. Une fois appris, ces éléments sont réunis pour former un ensemble plus complexe et plus signifiant comme le mot, la phrase, le texte. Quelques exemples connus de ce genre de méthode sont Forest-Ouimet, Borel Maisonny, Chauvel et Durant, Mme Jeannot, etc.

Les avantages de ces méthodes semblent résider tout entiers dans le développement de l'habileté à "décoder": ce mot est employé ici dans le sens restreint de reconstitution de forme. L'apprenti lecteur s'exerce à la discrimination visuelle pure, hors d'un contexte sémantique. Il agence des éléments et les combine selon des règles phonétiques plus au moins aléatoires. La mémoire joue un grand rôle dans l'apprentissage avec ce genre de démarche. La performance attendue est la reproduction orale ou mentale de sons correspondant aux lettres et syllabes alignées sur le papier.

Les désavantages apparaissent d'eux-mêmes. Le travail n'est pas signifiant pour l'enfant de façon immédiate. Il doit attendre des semaines et parfois des mois pour comprendre enfin ce qu'il décode et trouver du plaisir à lire. Tous les problèmes de motivation s'en suivent. Ce n'est qu'à grand renfort de conditionnement extérieur qu'on arrive à faire poursuivre cette tâche ingrate à un petit qui, pourtant, avait commencé dans l'enthousiasme cet apprentissage convoité.

On se rend compte facilement que les méthodes synthétiques sont assez éloignées du principe de l'identité entre l'apprentissage et l'acte, caractéristique de l'approche psycholinguistique. Les psycholin-

---

12. Voir à ce sujet l'ouvrage de R. Aukerman (1971). Approches to beginning reading. New York: John Wiley and Sons. Celui de J. Chall (1967). Learning to read: the great debate. New York: Mc Graw-Hill.

Ainsi que A. Debrant (1968). Louvain, librairie universitaire et Cardinet J. et Weiss, Suisse in Le Monde de l'éducation, janvier 1979, Paris.

guistes disent que, pour apprendre à lire, il faut lire. Pour eux, lire signifie comprendre le sens d'un message écrit, se l'approprier, l'interpréter et y réagir dans un processus de communication réelle. Le M-A = Ma, T-IN = TIN, MA-TIN = MATIN retarde les processus de symbolisation et de reconstitution de contenu à un point tel que l'activité n'est plus significative quant au but véritable de l'exercice qui est la lecture.

Les méthodes analytiques sont appelées ainsi parce qu'elles partent d'une structure linguistique élaborée et formant un tout en elle-même, la phrase par exemple. Cette structure est ensuite décomposée ou analysée en ses éléments plus simples comme le mot, la syllabe, jusqu'à l'unité minimale, la lettre. Quelques exemples de ce genre seraient la Méthode dynamique, Je lis tout seul, Et si on lisait, Pigeon vole, Poucet et son ami, etc.

Les avantages de ces méthodes touchent l'actualisation des processus de symbolisation et de reconstitution de la forme, de façon quelque peu signifiante. La structure d'ensemble peut conduire presque immédiatement au sens si on s'y arrête suffisamment. Le malheur veut que, bien souvent dans la pratique, l'accent soit mis sur la reconstitution textuelle et que le découpage en éléments non signifiants survienne très vite et occupe beaucoup d'heures. Cette façon de faire entraîne les désavantages déjà soulignés pour les méthodes synthétiques, entre autres la démotivation de l'enseigné et le caractère artificiel de l'acte de lire.

En comparaison de l'approche psycholinguistique, ces méthodes ne recourent pas suffisamment à la situation de communication réelle, absolument nécessaire pour que l'apprentissage soit identique à l'acte. L'enfant qui lit "Luc va à l'école" et découpe cette phrase ou d'autres semblables pendant des semaines est-il en train de répondre à un besoin personnel d'information, d'expression de ses rêves, de plaisir, d'aventure, de contact? On touche du doigt la dichotomie évidente à l'intérieur de ces méthodes entre apprendre à faire quelque chose et le faire vraiment.

Les méthodes mixtes, comme le qualificatif le laisse soupçonner, appartiennent aux deux genres à la fois. On y rencontre des éléments de lecture globale et syllabique. Dans ce contexte, l'enfant travaille sur la structure d'ensemble transmettant un certain contenu, la phrase ou le texte, et en même temps sur les éléments intermédiaires, formant cette structure et dénués de sens: la syllabe, la lettre. Des exemples connus de ce type de méthodes seraient Le Sablier, Je veux lire, L enfant et la lecture, Simone Bussières, J'apprends à lire avant six ans.

Pour ce qui est des avantages et des inconvénients de ces méthodes, ils rejoignent plus ou moins, selon les priorités adoptées, ceux qui ont été mentionnés séparément pour les deux approches. Les enquêtes de recherches, toutefois, sont portées à accorder de meilleurs résultats à ces méthodes quant à la performance en lecture. Encore là faut-il s'entendre sur ce que l'on veut dire par performance en lecture. Analyse-t-on surtout le décodage textuel ou la compréhension? Les résultats sont-ils compilés à partir de situations réelles de lecture ou à partir de tests de laboratoire?

Ce qui semble assez certain en définitive, c'est que, dans l'ensemble, les méthodes et les manuels qui les accompagnent sont assez éloignés de l'approche psycholinguistique en ce sens qu'ils sont beaucoup plus centrés sur la langue que sur le sujet qui apprend. Il n'y en a pas, à notre connaissance, qui utilisent comme point de départ le besoin, exprimé par les enfants, d'entrer le plus rapidement possible dans le circuit de la communication écrite au même titre et de la même manière que les adultes lecteurs.

La place de la littérature dans l'enseignement de la lecture

Une pratique cependant commence à faire son chemin dans les moeurs des classes du premier cycle du primaire. Elle inspire de l'espoir sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit: c'est l'utilisation de la littérature enfantine comme matériel de lecture.

À la maternelle, c'est une pratique longue de plusieurs années que d'avoir dans la classe un coin réservé aux livres de bibliothèque. L'heure du conte fait partie de l'horaire quotidien ou hebdomadaire. Hélas, l'exploitation des livres se résume souvent à cela dans beaucoup de cas. Au premier cycle, on possède une bibliothèque centrale ou par classe mais, l'accent étant mis sur l'enseignement systématique de la lecture et les élèves ayant le "privilège" de suivre une méthode et d'avoir un manuel en main, les visites à la bibliothèque sont parfois rares et le nombre de livres de littérature permis, limité. L'animation d'un coin de lecture avec des enfants qui en sont à leurs premiers apprentissages pose encore des problèmes à la plupart des enseignants.

Le guide pédagogique de la littérature de jeunesse que vient de publier le ministère de l'Éducation du Québec (1980) est, face à ce problème, un outil extrêmement précieux pour les titulaires de classes. On y trouve une liste impressionnante de volumes analysés, corpus québécois et étrangers, et d'activités proposées pour leur utilisation avec les élèves du primaire. L'orientation en est nettement psycholinguistique. L'acte de lecture favorisé y est global et axé sur des besoins réels d'appropriation et de communication. Nous saluons avec espoir la venue de cet instrument pédagogique du moins en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture.

- Devant l'importance encore accordée à l'écrit malgré l'apparition et la popularisation des media audio-visuels dans les sociétés occidentales;
- devant la définition de l'acte de lire et sa nature, telle qu'elle est envisagée dans l'approche psycholinguistique, soit la recherche de sens à l'intérieur d'un processus de communication;
- devant l'attention égale qui doit être portée dans cette approche autant au sujet apprenant qu'à l'objet d'apprentissage;
- devant les processus mentaux qu'il est nécessaire d'actualiser pour arriver à la performance efficace en lecture, plus spécialement la symbolisation, la reconstitution de forme et de contenu incluant la perception visuelle et mentale ainsi que la compréhension du sens;

- devant l'importance pour l'apprentissage de la lecture de la quantité et de la qualité de l'écrit apparaissant dans l'environnement de l'enfant;
- devant le rôle que doivent jouer le milieu, la famille, l'école et le professeur dans l'enseignement de la lecture comme créateurs de situations et stimulants de la communication écrite;
- devant les stratégies développées par l'enfant pour s'apprendre à lire, entre autres, l'utilisation d'indices, l'anticipation, la mémorisation, la formulation d'hypothèses;
- devant les pratiques actuelles de l'enseignement de la lecture depuis l'initiation en classe maternelle jusqu'à l'utilisation de méthodes et de manuels au premier cycle du primaire;
- devant la façon encore embryonnaire dont est exploitée la littérature enfantine à l'école;

nous nous posons les questions suivantes.

- L'environnement dans lequel baigne l'enfant est-il suffisamment riche en écrit et y attire-t-on son attention de façon adéquate en fréquence et en pertinence?
- Le matériel de lecture mis entre les mains des jeunes élèves est-il adapté à leur type d'écriture et à leur niveau de développement?
- Capte-t-il l'intérêt et répond-il aux besoins réels de communication?
- Est-il assez stimulant pour déclencher l'exercice des habiletés lexicales?
- Est-il basé sur des fondements théoriques suffisamment sûrs pour permettre l'apprentissage progressif et réel de la lecture véritable, c'est-à-dire le dépassement du simple décodage pour aboutir à la communication à travers l'imprimé?

Considérant qu'actuellement dans la situation scolaire que nous connaissons:

- le Programme d'étude en français (primaire) demande d'orienter les activités de lecture vers des situations réelles de communication,

- l'initiation à la lecture en classe maternelle se limite la plupart du temps à des exercices de "prélecture",
- les méthodes et les manuels au primaire sont en général axés surtout sur la langue et bien peu sur le sujet communicant et ses besoins,
- la littérature enfantine, sauf en de rares exceptions, commence à peine à être utilisée comme moyen de faire apprendre la lecture aux jeunes élèves,

les objectifs de cette recherche-action et de la démarche pédagogique qu'elle implique sont les suivants:

dégager les caractéristiques d'un bon matériel de lecture basé sur les critères de l'approche psycholinguistique;

- fournir aux jeunes élèves des classes de maternelle et du premier cycle du primaire un matériel de lecture en accord avec le type d'écriture où ils se situent et s'appuyant sur les processus mentaux mis en oeuvre par l'enfant de cet âge dans ses premiers contacts avec la communication écrite;
- favoriser l'intégration du livre de littérature comme moyen d'enseignement de la lecture;
- développer au maximum les stratégies du bon lecteur même chez les débutants.

Deuxième partie

Matériel type de lecture et intervention auprès des trois à six ans

Étude préalable

Nous appuyant sur les données théoriques qui viennent d'être exposées et nous inspirant des observations de la pratique actuelle dans les écoles, nous avons élaboré un matériel type de lecture destiné pour une part aux tout-petits d'âge préscolaire en situation d'apprentissage naturel et d'autre part, aux jeunes élèves bénéficiant d'un cadre d'enseignement dans les classes du premier cycle du primaire.

Dans les pages qui vont suivre, nous présenterons et discuterons la démarche expérimentale adoptée en vue de l'atteinte de nos objectifs. Il s'agira en premier lieu de l'intervention effectuée auprès des trois à six ans.

Les enfants de cet âge feraient dit-on partie de la catégorie de ceux qui n'ont pas la maturité suffisante pour avoir accès à la lecture et à l'écriture. C'est du moins ce qu'en a décidé la société occidentale en se basant, soi-disant, sur une tradition qui a fait ses preuves ainsi que sur certaines données scientifiques. Pourtant, comme nous l'avons constaté, l'écrit a fait partie du monde de ces petits depuis leur naissance, presque au même titre que l'oral. Ils sont déjà habiles à communiquer oralement et, pour eux, la période préscolaire est très riche en apprentissage de la langue. Il ne s'agit donc alors que de les rendre de plus en plus conscients de la présence et de l'utilité de l'écrit dans les relations humaines. De cela, ils sont très capables. D'ailleurs, c'est un fait vérifié que plusieurs d'entre eux demandent dès l'âge de trois ou quatre ans initiés au code écrit pour pouvoir se l'approprier comme instrument de communication.

Pour répondre aux besoins de cette jeune clientèle, nous avons élaboré un matériel type de lecture. Nous avons essayé de le faire à partir de caractéristiques précises, basées sur des critères relatifs à l'approche psycholinguistique. Ces critères touchent plus directement l'actuali-

sation des principaux processus mentaux mis en oeuvre lors de la réception d'un message écrit nommément la symbolisation, la reconstitution de la forme et la reconstitution du contenu. Les voici, exposés au tableau 2, avec leurs implications quant au matériel de lecture.

Tableau 2

Critères d'actualisation des processus mentaux
au pôle récepteur

Processus	Actualisation	Implications pour le matériel de lecture
Symbolisation	Le récepteur peut-il associer le signifiant au signifié? (1) Peut-il le faire avec des signifiants isolés? (2) Peut-il le faire dans différents contextes? (A) Contextes familiers (B) Contextes nouveaux	– Référent connu du récepteur. – Arbitraire culturel. – Symboles déjà utilisés ou créés par le récepteur lui-même. – Images suffisamment évocatrices. – Transfert des symboles dans d'autres contextes.
Reconstitution de la forme du message	Le récepteur peut-il percevoir et mémoriser à court terme tous les signes visuels dans l'ordre établi par l'émetteur du message? Le récepteur reconnaît-il ces signes? (1) Il les nomme. (2) Il les différencie d'autres signes connus.	– Qualité visuelle des signes soutenant la perception (clarté, dimension). – Code, pour agencement des signes, connu du récepteur ou inventé par lui. – Respect du code utilisé. – Présence d'un ordre: logique, chronologique ou associatif. – Longueur du message respectant la capacité du récepteur.
Reconstitution du contenu du message	Le récepteur peut-il donner du sens au message selon l'intention de l'émetteur? Le signifié est-il plus ou moins le même pour les deux protagonistes?	– Niveau conceptuel accessible au récepteur. – Référent connu du récepteur. – Contexte familier. – Message répondant aux besoins et intérêts du récepteur. – Appropriation du message.

Symbolisation ou perception d'une forme sensible comme étant porteuse d'un contenu sémantique permanent.

Reconstitution de la forme ou reproduction des éléments sensibles du message dans l'ordre de l'émission. Elle implique d'autres processus comme la perception, l'agencement et l'anticipation syntaxiques.

Reconstitution du contenu du message ou compréhension du sens. Elle implique d'autres processus comme la perception des éléments signifiants, l'association et l'anticipation sémantiques.

Les implications contenues dans les critères d'actualisation des processus nous ont permis d'en tirer une liste de caractéristiques à l'aide de laquelle nous avons pu sélectionner et créer un matériel de lecture correspondant à nos objectifs. Cette liste n'est certes pas exhaustive; elle n'a pas encore fait l'objet d'une expérimentation. Elle n'est qu'une déduction réflexive partant de l'analyse des processus mentaux et de leur actualisation. C'est à ce titre seulement qu'elle a guidé notre étude du matériel de lecture actuellement dans les mains des écoliers du premier cycle du primaire et notre élaboration d'un matériel type. Elle apparaît au tableau 3, page suivante, exprimée en termes de besoins de l'enfant apprenti-lecteur.

Tableau 3

Ce qu'un matériel type de lecture devrait permettre à l'enfant

Processus mentaux / Besoins de l'apprenti-lecteur	Intention de lecture	Exemples	Symbolisation	Exemples
	– S'amuser, s'informer, s'exprimer, rêver, répondre aux demandes.	– jeux de lecture histoires poésie consignes documentaires modes d'emploi	– Lire à partir du type d'écriture où il se situe.	– images pictogrammes mots
	– Lire à partir d'un matériel s'insérant dans le processus de communication réelle.	– lettres cartes de souhaits messages affiches tableaux de tâches consignes	– Lire à partir de matériels diversifiés.	– livres de littérature matériel construit par l'enfant manuel de classe fichiers affiches, lettres, journaux, revues objets familiers étiquetés imprimés sur boîtes, jouets, jeux noms de personnes sur casiers photos, etc.

Processus mentaux / Besoins de l'apprenti-lecteur	Reconstitution de la forme du message (agencement, association, anticipation syntaxique)	Exemples	Reconstitution du contenu (anticipation sémantique, association logique, hypothèses, appropriation)	Exemples
	– Lire globalement et assez rapidement.	– histoires ou textes courts, illustrations simples, qualité visuelle, clarté et dimension du signe graphique	– Lire à partir de sa lecture.	– consignes – choses à fabriquer – situations à mimer
	– Faire de la discrimination visuelle, des associations, des comparaisons, de la classification.	– jeux de formes, couleurs, dimensions, ressemblances et différences	– Lire globalement et assez rapidement.	– histoires familières – sujets connus et intéressants – lectures avec enjeu
	– Lire du matériel ordonné logiquement, faire de l'anticipation syntaxique.	– histoires à séquences, suites linéaires logiques, chronologiques ou spatiales	– Lire à partir d'une base familière: d'habiletés, de connaissances, d'expérience, d'intérêt.	– décodage d'images, code et vocabulaire connus impliquant le vécu, motivation et enjeu réels
			– Progresser à son rythme selon son niveau conceptuel et perceptuel.	– unités progressives, fiches individuelles, absence de programme ou de limites
			– Lire à partir d'un matériel s'insérant dans le processus de communication réelle.	– messages individuels, lettres, consignes d'horaire, de tâches, journaux, revues
			– Lire à partir d'un matériel qui lui permet de s'exprimer en prolongement de la lecture.	– en oral, en écrit, en représentation plastique, en sorties, visites, en motricité, musique

Processus mentaux / Besoins de l'apprenti-lecteur	Consolidation Généralisation	Exemples
	– Lire à partir de matériel diversifié, transférer les symboles dans d'autres contextes.	– livres de littérature, matériel construit par l'enfant, manuels de classe, fichiers de lecture, affiches, lettres, journaux, revues, objets familiers étiquetés, imprimés sur boîtes ou jouets, noms de personnes sur enveloppes ou photos, jeux
	– Lire partout, dans des contextes situationnels différents.	– maison classe rue bibliothèque magasin terrain de jeu gare
	– Retrouver le même matériel de lecture au besoin.	– facilité d'accès, pas de limite d'âge ou de niveau fichier personnel

Le corpus littéraire

Les principales caractéristiques du matériel type ayant été établies, nous avons procédé à une étude sommaire d'un corpus québécois de littérature enfantine envoyé par quelques éditeurs intéressés à la recherche en cours ou emprunté à la didacthèque. La liste de ces éditeurs apparaît en annexe à la page 169. Nous avons fait une première sélection de 65 volumes qui semblaient correspondre aux critères d'un bon matériel de lecture en permettant l'actualisation de processus mentaux sous-jacents à cet acte. Ils permettaient aussi une lecture de sens tant par l'image et/ou le texte que par la présentation et la mise en page.

Ce corpus a d'abord été présenté à des enfants d'âges différents en vue d'observer leurs réactions, dans le but d'orienter notre travail d'élaboration. À cet effet, une grille d'observation ad hoc a été préparée. Elle est présentée avec la procédure utilisée, en annexe, page 155. Nous ne nous attarderons pas sur les données de cette observation car elle est trop partielle pour être considérée sérieusement comme source d'informations valables. D'ailleurs, il est bien clair qu'elle ne faisait pas partie à proprement parler de notre démarche.

Disons seulement que, selon le but poursuivi, les quelques faits de motivation, de lecture et de communication relevés à cette occasion ont aidé à organiser la structure d'ensemble de notre matériel et ont permis d'éliminer temporairement du corpus littéraire les volumes qui ne semblaient pas du tout correspondre au goût des enfants dans un tel contexte d'activité libre et spontanée.

Un exemple de ces faits d'observation serait, chez les tout-petits, l'importance de la représentation des idées par une série d'images significatives reliées entre elles d'une façon quelconque. Si ce lien n'existe pas, le petit ne peut pas lire, il se fatigue et abandonne le livre. Un autre exemple, chez les plus grands, serait la valeur de certains volumes comme outils déclencheurs pour la communication orale et le questionnement. Ce sont en général les livres relatant des expériences très

près de la vie de l'enfant qui jouent ce rôle, ou encore l'attitude du jeune lecteur par rapport à la symbolisation utilisée, selon la notion qu'on lui a donnée de l'acte de lire. L'enfant lira le texte d'abord en décodant puis il racontera l'histoire à partir des images seulement ou à partir d'un personnage en faisant abstraction des autres.

Matériel type

L'élaboration du matériel de lecture pour les trois à six ans s'est effectuée à partir de l'idée que le tout-petit est capable de communication écrite et tout particulièrement en ce qui a trait à la réception de messages écrits. Encore faut-il pour cela respecter le type de symbolisation connu de l'enfant. À l'âge préscolaire, l'image est une représentation très significative et la plupart du temps comprise.

C'est donc l'image qui a été utilisée en grande partie pour situer le jeune lecteur dans le contexte référentiel. Cependant, cette image est presque toujours accompagnée de mots ou de phrases. Le pictogramme, symbolisation un peu plus abstraite et arbitraire, a été employé aussi pour amener graduellement l'enfant à l'idée d'un code. Le numérotage en chiffres arabes sur différents éléments du matériel sert le même but.

Voici une description sommaire du matériel type et de ses éléments principaux.

Il s'agit d'un album cartable décoré de couleurs vives et représentant une maisonnette, style dessin d'enfants, à volets clos au milieu d'un terrain paysagé. Les éléments du paysage situent le lecteur dans le temps: c'est l'automne. L'érable a ses feuilles rougeoyantes; le pommier, ses pommes mûres et les hirondelles font la chaîne sur le fil. Même les marguerites de l'allée sont jaunes. Tout en haut apparaît le titre La maison pour lire en gros caractères script noirs. Au dos du cartable, la même maisonnette est vue par derrière avec le mot fin écrit dans la fenêtre du haut. Un jardinet plein de légumes, une brouette et une fourche à bêcher rendent bien l'atmosphère. Les hirondelles sur le fil tournent le dos et le pommier se tient de l'autre côté de la clôture.

Ce thème de la maison a été choisi parce qu'il est très près du jeune enfant. Il représente un monde connu et sécurisant, un lieu que le petit retrouve toujours avec joie quand il rentre de l'école maternelle ou de la garderie. La motivation à lire l'album s'en trouve accrue.

À l'intérieur des pages couvertures se trouvent, pour celle du début, d'abord les consignes, écrites en pictogrammes et en phrases: 1. invente quelque chose; 2. tu peux le faire tout seul; 3. demande à quelqu'un. Puis viennent les noms des concepteurs, auteur et graphistes et le nom de la ville où le matériel a été réalisé ainsi que l'année. À la fin, trois enveloppes numérotées et portant un pictogramme accompagné du mot qu'il signifie remplissent la page. Ces enveloppes contiennent des éléments destinés à l'enfant dans ses activités de lecture ou de jeu à l'intérieur de l'album. La première porte l'étiquette personnages: on y trouve découpées les illustrations des personnages de l'album: le papa, la maman, la fillette, le garçonnet et le chat. La deuxième porte l'étiquette saisons: elle contient sur bandes de carton le nom des saisons avec leur symbole. La troisième porte l'étiquette jours: elle compte 14 bandes de carton avec le nom des jours et leur symbole pour le jour et la nuit.

L'intérieur de l'album est divisé en unités détachables. Les cartons reprennent le dessin de la maisonnette avec les mêmes éléments de paysage illustrant chaque fois une saison différente. Une porte ou une fenêtre s'ouvre pour annoncer, à l'aide de mots et symboles, de quoi il sera question. En dedans des cartons, on trouve à droite la page à lire avec un espace réservé pour indiquer le jour et la saison où se situe l'action et à gauche les enveloppes à consignes.

La première unité présente les personnages. La porte s'ouvre pour les annoncer. C'est le printemps, les feuilles sont vertes, le pommier est en fleurs et les tulipes s'ouvrent. Sur la page à lire, on aperçoit papa, maman, Cloclo, Riri et Moustache avec leur nom. À gauche, dans l'enveloppe no 1, invente quelque chose, on trouve une autre série de personnages différents mais correspondants. Dans l'enveloppe no 2, tu peux le faire tout seul, on trouve une série de vêtements pour différentes

saisons et occasions, applicables aux personnages. Ce matériel est autocorrectif. Dans la troisième, demande à quelqu'un, quatre fiches de travail à réaliser avec l'éducateur. À l'endos du carton, dans la silhouette de la maison, la comptine, la maison pour lire ... qui s'allongera avec chaque unité.

La deuxième unité présente la cuisine, avec mots et symboles dans la fenêtre qui s'ouvre. C'est l'été. Le soleil brille, les marguerites ont remplacé les tulipes et les pommes sont vertes dans le pommier. Sur le fil, un chardonneret chante. À l'intérieur du carton, à droite, la page à lire montre une cuisine avec une table dressée, des aliments, des armoires qui s'ouvrent et des étiquettes sur les boîtes. À gauche, dans l'enveloppe no 4, une série de cartons représentent des aliments, accompagnés de leur nom, susceptibles de plaire à différents types de convives. L'enveloppe no 5 contient des cartons reproduisant les pots de la cuisine avec leurs étiquettes mot à associer ainsi que des boîtes de conserve également avec leurs étiquettes. Ce matériel est autocorrectif. Dans l'enveloppe no 6 se trouvent les quatre fiches de travail.

La troisième unité présente le salon avec mots et symboles dans l'autre fenêtre qui s'ouvre. C'est l'hiver; tout est blanc, les arbres ont perdu leurs feuilles; il n'y a plus d'oiseaux ni de fleurs. La fumée monte de la cheminée et un bonhomme de neige garde l'entrée. À l'intérieur, la page de droite nous introduit au salon avec son téléviseur, ses fauteuils et sa bibliothèque. Le portrait de famille sur le mur reprend les personnages habillés "en dimanche" d'après les vêtements de l'enveloppe no 2. Le téléviseur est animé et donne lieu à un jeu d'anticipation assez amusant pour les enfants. À l'avant-plan, le journal, une revue d'enfants, un disque et des bonbons traînent. À gauche, l'enveloppe no 7 contient un damier avec des petits cartons représentant les objets du salon avec leur nom. L'enveloppe no 8 offre la possibilité de faire des histoires à trois ou quatre séquences à l'intérieur d'un cadre de téléviseur. L'enveloppe no 9 contient les quatre fiches de travail avec l'éducateur.

La quatrième unité présente la chambre à coucher des enfants avec mots et symbole dans la fenêtre du haut qui s'ouvre. C'est la nuit. La lune et les étoiles éclairent les ténèbres et on voit de la lumière dans la maison. À l'intérieur, la page de droite illustre la chambre avec son mobilier, une étagère avec jouets et livres, un coffre à jouets, des "posters" d'animaux avec leur nom. Les tiroirs mal fermés de la commode laissent entrevoir du linge d'enfants. Sur le plancher, un polichinelle sort d'une boîte à surprise. À gauche, l'enveloppe no 10 contient deux séries de poupées et oursons de dimension décroissante. L'enveloppe no 11 contient trois petits trains à construire avec mots à reconnaître et phrases à reconstituer. Les symboles figuratifs accompagnent toujours les mots. Ce jeu constitue une révision de ce qui a été vu dans l'album. Ce matériel est autocorrectif. L'enveloppe no 12 contient les quatre fiches de travail avec l'éducateur. La comptine à l'endos du carton comprend maintenant huit lignes.

On peut ajouter à ce matériel de base autant d'unités ou d'enveloppes qu'on le désire, selon la créativité et l'intérêt des jeunes lecteurs. C'est un matériel type qui a été pensé en fonction d'un prolongement par les éducateurs et les enfants.

Les fiches de travail requérant l'aide de l'éducateur sont divisées en quatre catégories qui peuvent être enrichies à l'infini. La fiche mauve oriente vers la lecture à l'intérieur de l'album; la fiche verte vers la lecture dans l'environnement; la fiche rose vers la lecture dans la littérature et la fiche orangée vers la lecture liée à d'autres habiletés pour l'appropriation du langage écrit.

Ce matériel a été élaboré en fonction de l'actualisation des processus mentaux nécessaires à la communication écrite et de la lecture de sens. Selon l'approche psycholinguistique, il s'agit d'une lecture globale, instantanée et significative.

Il est présenté ici sous forme de photocopies en noir et blanc car il est malheureusement impossible d'annexer un album de cette envergure en trois dimensions dans le cadre de cette présentation. Nous espé-

rons que, bientôt, ce matériel sera édité et publié avec le guide pédagogique qui l'accompagne au profit de tous les éducateurs du préscolaire et de la petite enfance.

Le guide pédagogique se trouve en annexe, à la page 179.

L'expérimentation

L'album La maison pour lire a été expérimenté pendant trois semaines dans une école maternelle centralisée comprenant sept classes. Une quarantaine d'enfants ont été plus particulièrement mis en contact avec le matériel. Au moment de l'expérimentation, tous les enfants étaient âgés de cinq ans et plus. Quelques individus avaient déjà atteint six ans. Ils appartenaient à un milieu socioculturel moyen. Dans le groupe, un sujet présentait des difficultés graves d'adaptation socioaffective et d'apprentissage sur les plans du langage, de la coordination, de la motricité et du fonctionnement général. Le groupe se partageait assez également entre garçons et filles.

La directrice de l'institution ainsi qu'une jardinière se sont chargées de l'observation quotidienne pendant les activités des enfants en ateliers libres. Leur observation était soutenue par une grille fabriquée à cet effet, portant sur trois catégories principales soit la motivation suscitée par le matériel lui-même, l'usage que fait l'enfant du matériel au point de vue de l'actualisation des processus mentaux et la lecture proprement dite faite à partir du matériel et des consignes. Cette grille apparaît en annexe à la page 156 et à la page 196 avec les résultats.

Le déroulement de l'expérimentation s'est fait de façon à ne pas entraver la marche régulière des activités de la classe. Au moment de la période des ateliers libres, la possibilité était offerte, pour trois enfants à la fois, de choisir La maison pour lire. Le matériel était présenté sans indiquer qu'il s'agissait spécialement d'un travail de lecture. L'enfant explorait d'abord les diverses avenues d'exploitation éventuelle des éléments contenus à l'intérieur de l'album. L'utilisation de plusieurs unités à la fois était permise ainsi que l'interaction avec ses camarades. Puis, après un certain temps, l'éducatrice mettait l'enfant

au courant des consignes et du contenu des enveloppes communes à l'ensemble de l'album: celle des personnages, celle des saisons et celle des jours. Quand l'enfant le demandait ou lorsque la jardinière sentait le moment venu, celle-ci travaillait des fiches avec un, deux ou trois enfants. Bien qu'une progression dans la complexité ait été planifiée selon l'ordre des unités, il n'était pas absolument requis qu'elles soient abordées l'une après l'autre. Si l'intérêt de l'enfant ou un incident fortuit rendait plus adéquate l'utilisation d'une unité de préférence à une autre, la chose était parfaitement faisable sur le plan démarche d'apprentissage.

À la fin des trois semaines d'expérimentation, les données d'observation, à l'aide d'un vidéo et des grilles, ont été colligées et étudiées. Le but de cette analyse visait à dégager quelques orientations pédagogiques, tant pour l'utilisation du matériel que pour l'enseignement de la lecture en général, à la période préscolaire. Nous résumons ici ces observations à partir des trois catégories de la grille d'observation, soit la motivation, l'usage et la lecture.

En ce qui concerne la motivation, il ressort très clairement que les enfants sont fort attirés par le matériel. Il n'y a pas d'exception. La durée de l'intérêt varie de 5 à 45 minutes pour un même enfant et un même temps d'atelier, la moyenne se chiffrant autour de 15 minutes. Les petits élèves montrent beaucoup de curiosité vis-à-vis du contenu des enveloppes; ils ont du plaisir et rient devant les possibilités multiples d'exploitation qui leur sont offertes. Le jeu d'anticipation du téléviseur du salon fascine les enfants. Ils y reviennent souvent. Malgré un début d'intérêt plus lent que prévu pour plusieurs sujets, la motivation est soutenue et les enfants redemandent le matériel.

Quant à la jardinière, l'album La maison pour lire la stimule à dépasser les activités présentées et à les étendre à d'autres domaines. Ce matériel l'aide à déboucher sur de la création de toutes sortes et à se servir bien davantage de la bibliothèque.

Pour ce qui est de l'usage du matériel en fonction de l'actualisation des processus mentaux sous-jacents à l'acte de lire, cette catégorie constitue la partie la plus riche en observations. Du côté de l'association, la cote est 5 sur l'échelle, c'est-à-dire que les enfants en font énormément. Ce sont des associations d'idées avec le monde connu, les expériences vécues, le contexte familier de la vie des pairs ou des aînés qui les entourent. Ce sont aussi des associations d'images et de mots, des symbolisations plus ou moins abstraites en rapport avec les signes utilisés dans l'album et à l'extérieur, des associations logiques et affectives.

Par contre, l'association temporelle ne se révèle pas intégrée en ce qui concerne par exemple, le jour, la nuit, les saisons, les jours de la semaine. C'est un référent qui semble encore peu significatif du moins pour plusieurs enfants de cette école maternelle. Quelques dessins utilisés, entre autres les petits pois sur la boîte de conserve et certains vêtements, posaient aussi des problèmes de signification.

Le matériel donne lieu, avec abondance également, à des processus de comparaison, de classification et de sériation. Les enfants font des ensembles logiques, mesurent les tailles des personnages, cherchent les objets identiques, de grandeur croissante ou décroissante. Ils trouvent les éléments qui complètent des séries. Ces activités qui se rapprochent de la mathématique les amènent très fréquemment vers les agencements plus complexes d'ordre logique et les séquences linéaires, spatiales, logiques et chronologiques.

L'anticipation et la formulation d'hypothèse ont été observées aussi quoique plus rarement. Cependant, il faut remarquer que la notion d'anticipation n'était pas familière aux éducatrices et qu'elles ont admis avoir eu de la difficulté par rapport à l'observation de cette activité mentale. Par contre, elles ont noté que les enfants étaient fascinés par le jeu de la télévision dans l'unité du salon. Ce jeu est précisément un jeu d'anticipation. Avec les personnages et les vêtements, des

hypothèses nombreuses ont été formulées puis vérifiées, confirmées ou infirmées.

Ces personnages ont suscité beaucoup de créativité. Les enfants inventaient des situations, dramatisaient, jouaient des rôles et se référaient continuellement à leurs connaissances et à leur vécu. La communication orale allait bon train avec des discours informatifs, expressifs, ludiques et même poétiques. La plupart des enfants ont transféré leurs acquisitions à partir de l'album dans d'autres domaines, en particulier les arts plastiques, la motricité, le chant et le jeu.

Le transfert s'est effectué aussi au niveau de la lecture et de l'écriture proprement dites qui constituaient l'objet d'observation de la troisième catégorie. Les élèves qui ont le plus fréquenté l'album La maison pour lire reconnaissaient après trois semaines les mots rencontrés à l'intérieur des unités sur les objets, les aliments, les étiquettes saisons et jours. Ces mots étaient compris en ce sens que l'enfant faisait le lien entre le mot et le concept signifié. Quelques individus reconnaissaient ces mêmes mots dans des contextes différents: dans des revues par exemple, sur un calendrier, etc. Pour ce qui est des phrases, aucun travail n'a été amorcé à ce niveau par les éducatrices. Il semble que les enfants seuls n'y soient pas arrivés. Il n'y a pas de vérification particulière à ce sujet dans les données recueillies.

Par ailleurs, quelques enfants ont découvert l'écrit à l'occasion de l'exploitation de l'album. Ils passent leur doigt sur les mots, trouvent les bonnes étiquettes imprimées, demandent le sens de ce qui est écrit dans l'album et dans d'autres livres. Certains ont commencé à utiliser la bibliothèque et ses différentes ressources selon leur intention de lecture: un livre pour rire, un livre pour avoir peur, etc. Un enfant s'est même mis à transcrire sur papier les phrases de son livre d'histoire préféré.

Nous n'avons pas cru nécessaire de mentionner l'actualisation du processus de discrimination visuelle. Il va de soi, et cela ressort clairement des données d'observation, que ce processus est continuellement

actualisé à travers les différentes activités favorisées par l'exploitation du matériel type proposé.

Quant au groupe des trois et quatre ans, une dizaine d'enfants ont été approchés en dehors des cadres scolaires ou institutionnels pour une brève mise en contact avec le matériel type. Les rencontres se sont vécues au domicile des enfants. Dans l'ensemble, les mêmes données d'observation que celles relevées chez les cinq ans en rapport avec la motivation et l'actualisation des processus peuvent être reprises pour les plus jeunes. Ils sont vite attirés par l'album et, dans un espace de temps très court, une à deux heures, ils découvrent avec ingéniosité les possibilités multiples du matériel. Les personnages servent de prétexte à une exploitation des pièces de la maison et de ses trésors. Chose intéressante à noter, il nous a semblé que plus l'enfant est jeune plus il manifeste d'originalité dans l'utilisation des objets qu'il trouve dans les enveloppes. Il paraît moins se rendre compte de l'orientation inscrite dans le matériel et invente librement à partir de son imagination.

L'expérience réalisée auprès des deux groupes d'enfants reste trop brève et pas suffisamment contrôlée pour pouvoir en tirer des conclusions généralisables. En réalité, il s'agit davantage d'une préexpérimentation. L'expérimentation véritable se fera dès l'année prochaine auprès d'un échantillon plus vaste et pendant une période de temps plus étendue. Nous pouvons cependant dès maintenant effectuer une certaine analyse des premières données d'observation et nous en inspirer judicieusement pour guider notre action pédagogique en lecture au préscolaire.

Dans les pages qui vont suivre, nous analyserons brièvement les données d'observation fournies par l'expérimentation du matériel en rapport avec les objectifs de la recherche et la conception psycholinguistique de la lecture. Nous étudierons aussi certains résultats survenus avec l'utilisation de l'album et non prévus lors de sa conception. Nous essaierons enfin d'en tirer un corollaire pédagogique permettant aux éducateurs, s'ils le désirent, d'intégrer cette démarche à leurs pratiques habituelles d'initiation à la lecture chez les enfants de trois, quatre et cinq ans.

École Sainte-Marie (40 enfants)
Rapport des jardinières après trois semaines d'observation.

Grille d'observation pour le matériel type de lecture

La maison pour lire

1. Motivation suscitée par le matériel lui-même.
2. Usage que fait l'enfant du matériel.
3. Lecture faite à partir du matériel et des consignes.

		Domaine de références	
1.	**Motivation**	Intérêts	
Très probant	1.1 L'enfant est attiré par le matériel.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	1.2 L'enfant s'occupe avec le matériel plus de 5-10-15 minutes à la fois.	peu beaucoup 1 2 3 (4) 5	du 5 au 45 min moyenne 15 min
	1.3 L'enfant demande le matériel après l'avoir utilisé une première fois.	peu beaucoup 1 2 3 (4) 5	
2.	**Usage**	Habiletés	
Partie la plus riche en possibilités et en observation	2.1 L'enfant fait des jeux d'association.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	2.2 L'enfant fait de l'anticipation.	peu beaucoup 1 2 (3) 4 5	La jardinière ne savait pas quoi observer pour l'activité.
	2.3 L'enfant fait des classifications.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	2.4 L'enfant fait des séquences linéaires.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	2.5 L'enfant fait des séquences logiques.	peu beaucoup 1 2 (3) 4 5	
	2.6 L'enfant fait de la discrimination visuelle.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	2.7 L'enfant fait des comparaisons.	peu beaucoup 1 2 3 (4) 5	
	2.8 L'enfant crée à partir du matériel.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	2.9 L'enfant communique oralement à partir du matériel.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	
	2.10 L'enfant fait des sériations.	peu beaucoup 1 2 3 4 (5)	

Les habitués, ceux qui sont venus souvent.

Communication

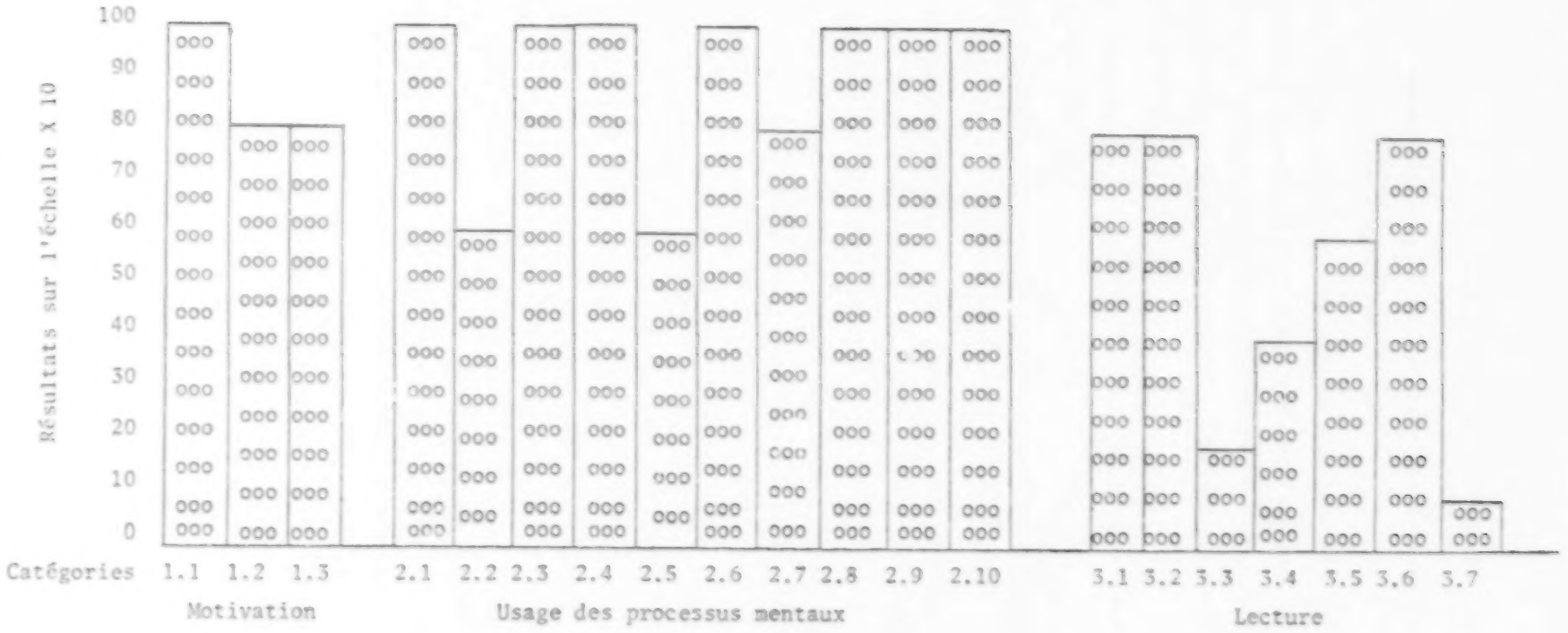
3. Lecture

Plus difficile d'observation si on ne travaille pas les fiches avec l'enfant

3.1	L'enfant reconnaît les mots à l'intérieur de l'album.	peu beaucoup 1 2 3 ④ 5	
3.2	L'enfant comprend le sens des mots reconnus.	peu beaucoup 1 2 3 ④ 5	
3.3	L'enfant comprend le sens des phrases qu'il lit dans l'album.	peu beaucoup ① 2 3 4 5	La jardinière n'a pas utilisé les phrases
3.4	L'enfant transpose sa lecture dans l'environnement.	peu beaucoup 1 ② 3 4 5	La jardinière a peu utilisé les fiches.
3.5	L'enfant transpose sa lecture dans la littérature.	peu beaucoup 1 2 ③ 4 5	
3.6	L'enfant prolonge sa lecture dans des activités diverses.	peu beaucoup 1 2 3 ④ 5	
3.7	L'enfant communique par écrit à partir du matériel.	peu beaucoup ① 2 3 4 5	

Tableau 3

Résultats obtenus lors de l'expérimentation de l'album La maison pour lire selon les catégories apparaissant à la grille d'observation



Résultats

Les objectifs initiaux de la recherche étaient les suivants:

- dégager les caractéristiques d'un bon matériel de lecture basé sur les critères de l'approche psycholinguistique;
- fournir aux jeunes élèves des classes de maternelle et du premier cycle du primaire un matériel de lecture en accord avec le type d'écriture où ils se situent en s'appuyant sur les processus mentaux mis en oeuvre par l'enfant de cet âge dans ses premiers contacts avec la communication écrite;
- favoriser l'intégration du livre de littérature comme moyen d'enseignement de la lecture;
- développer au maximum les stratégies du bon lecteur même chez les débutants.

Les caractéristiques du matériel type ont été dégagées à partir de critères psycholinguistiques, c'est-à-dire ici, la recherche de sens et l'actualisation des processus mentaux tels que présentés au tableau 2, page 37. Qu'il suffise de comparer ces caractéristiques (voir tableau 3, page 39) avec les résultats obtenus pour juger de l'atteinte des deux premiers objectifs.

Voyons d'abord la possibilité pour l'enfant d'agir à partir de sa lecture; ceci correspondrait, sur le plan processus mentaux, plus spécifiquement à la reconstitution de contenu et à l'appropriation du code. Il a été observé que le petit de cinq ans agit constamment en se laissant entraîner par la motivation inhérente aux éléments graphiques et mobiles de l'album. Leur parenté avec le vécu de l'enfant l'incite à la dramatisation; il fait jouer les personnages à travers les différents temps et lieux suggérés par le cadre des unités et les étiquettes jours et saisons. Les diverses consignes contenues dans les enveloppes lui demandent aussi d'agir: il va à la bibliothèque choisir un livre d'histoire; il grimpe sur une chaise pour mimer une comptine lue et chantée; il dessine des vêtements et habille les personnages ou leur prépare des mets; etc.

Pour ce qui est de pouvoir lire globalement et assez rapidement (reconstitution de la forme et du contenu et perception des éléments graphiques), cela a été rendu possible par la qualité exceptionnelle du graphisme et de la couleur, la simplicité des illustrations et leur proximité de l'expérience quotidienne de l'enfant, ainsi que la brièveté et la répétition des mots. Les élèves assidus reconnaissaient et comprenaient les mots les plus utilisés de l'album et quelques-uns pouvaient même les retrouver dans d'autres contextes. Les illustrations et les pictogrammes ne causaient aucun problème de symbolisation sauf pour la représentation des petits pois et quelques vêtements. Les enfants ont critiqué les petits pois fantaisistes et ont réclamé de "vrais" petits pois. À leur manière, ils nous rappelaient que, pour réussir une lecture rapide, il faut que le code soit familier.

Quant à la lecture à partir de matériels diversifiés (transfert de symboles, généralisation), La maison pour lire offrait une abondance de sources. À l'intérieur même de l'album, la présence de trois niveaux de complexité du signe graphique permettait le choix, selon l'intérêt et le développement du lecteur. Nous avons observé des enfants de 23 mois à 10 ans utiliser le matériel. Chacun y trouvait son compte. De plus, les consignes faisaient sortir le lecteur de l'album et le stimulait à lire partout: dans le journal, sur les boîtes de céréales, sur les affiches des magasins, sur les calendriers et, surtout, dans des livres de toutes sortes. Comme il a été noté auparavant, quelques petits ont découvert la bibliothèque et le phénomène de l'écrit suite à l'utilisation du matériel type.

Pouvoir lire à partir d'une base familière d'habiletés, de connaissances, d'expérience et d'intérêt (reconstitution de contenu, symbolisation, association, mémorisation, intention de lecture) était assuré, avec le matériel type, par le thème de la maison, extrêmement lié aux expériences du jeune enfant. La motivation très grande manifestée par les sujets observés le démontre effectivement. L'enfant retrouvait dans le salon, la cuisine, la chambre, la page des personnages, quelque chose qu'il connaissait bien et des activités qu'il était capable d'effectuer en exerçant des habiletés acquises ou à développer davantage.

Faire des associations, des comparaisons, de l'anticipation, des sériations, des séquences, tout cela était à la portée de l'enfant à des degrés divers et sous-tendaient déjà son acte de lecture. Par contre, l'association temporelle a semblé lui être plus difficile. Cependant, l'utilisation d'un matériel comportant des activités de ce genre, comme le matériel type proposé, favorise le développement de ce processus. Sébastien, quatre ans, après avoir joué avec La maison pour lire la veille au soir, se réveille le matin en disant à sa mère: "Maman, il me manque une saison. Après l'été, quand les feuilles tombent, comment ça s'appelle?" Ainsi, à travers un tel matériel, l'enfant s'informe, il s'exprime, il rêve. Les personnages, pour leur part, ont donné lieu à des imaginations de toutes sortes, autant sur le plan des activités qu'à celui de la communication orale.

Le jeune lecteur a progressé à son rythme aussi pour la reconstitution de contenu de même qu'à son niveau conceptuel et perceptuel. Les unités de l'album sont progressives quant à l'actualisation des processus et aux activités de lecture. En plus, elles contiennent, nous l'avons déjà signalé, une symbolisation de différents niveaux de complexité. Comme il s'agissait d'un jeu, il n'y avait pas de normes fixées par l'adulte. Le petit y trouvait son compte selon son intérêt et son développement et pouvait utiliser tous les types d'écriture: l'image, le pictogramme et le code alphabétique.

Une des données très fréquemment relevées au cours de l'observation expérimentale est l'utilisation de l'album comme point de départ pour la communication orale et la créativité. Les petits ont dramatisé, se sont donné de l'information, se sont exprimés par le dessin, le bricolage (on a fabriqué des vêtements, des jouets, des appareils de télévision), le chant, les comptines. Ils ont imité, ils ont agi, ils ont vérifié des choses, ils ont demandé à apprendre et à connaître. Ils ont demandé à lire! Une des jardinières, ayant expérimenté le matériel dans sa classe, s'est sentie "forcée" d'inaugurer un atelier de couture et de cuisine et d'augmenter de beaucoup ses visites à la bibliothèque. Quelques enfants ont même demandé de commencer à écrire.

Cette dernière remarque rejoint les deux autres objectifs de la recherche, à savoir favoriser l'intégration du livre de littérature comme moyen d'enseigner la lecture et développer au maximum les stratégies du bon lecteur même chez les débutants.

Déjà en analysant les résultats de l'expérimentation par rapport à l'approche psycholinguistique, nous avons pu nous rendre compte que les stratégies du bon lecteur, entre autres, l'utilisation des indices sémantiques et syntaxiques, l'anticipation et la sélection, sont stimulées par l'utilisation du matériel type. Aux unités du salon et de la chambre plus spécialement, on retrouve du matériel ordonné logiquement, des suites linéaires, des histoires à séquences, des jeux d'anticipation qui sont directement liés à l'acquisition et au développement de ces habiletés. Qu'une partie de ce matériel présente un type d'écriture relié davantage à l'image, cela ne change en rien l'exercice du processus.

Quant à l'intégration du livre de littérature comme moyen d'enseigner la lecture, les résultats ont été très clairs là-dessus. Les petits élèves, même sans que la jardinière ait travaillé avec eux les fiches "demande à quelqu'un" dont quatre sont directement reliées à la lecture dans la littérature, se sont spontanément tournés vers la bibliothèque et les livres. A fortiori verrons-nous, semble-t-il, une exploitation beaucoup plus significative des ressources littéraires, lorsque les fiches auront fait l'objet d'une étude particulière avec les groupes d'enfants. Dans ce sens, le guide pédagogique qui accompagne le matériel type (voir annexe E, page 179) incite les éducateurs à utiliser la littérature et, entre autres, le guide de littérature de jeunesse, publié par le ministère de l'Éducation du Québec et dont la référence se trouve à la bibliographie sommaire de cette étude.

En mentionnant d'autres résultats imprévus et survenus au cours de l'expérimentation, nous pensions plus spécifiquement en première instance à l'activité débordante de communication orale à laquelle l'album La maison pour lire a donné lieu. Les enfants ont vraiment mis en pratique cette partie de la comptine: "... le dire et le rire

m'apprendront à lire avec toi". Ils ont échangé leurs opinions, leurs commentaires; ils ont demandé et fourni de l'information; ils ont supplié et donné des ordres dans des jeux de rôle; ils ont monologué; ils ont fait des jeux de mots et inventé du non-sens pour faire rire la compagnie.

Le même phénomène s'est produit aussi, et cela non plus n'avait pas été prévu, avec des tout-petits en-dessous de l'âge de trois ans. Mis en contact avec le matériel, ceux-ci se l'appropriaient pour s'apprendre à parler. Ils nommaient les choses, commentaient, réagissaient aux couleurs, aux formes, mimaient, divisaient le connu de l'inconnu, posaient des questions et répétaient à plaisir les réponses. Nous avons vu l'un de ces petits bouts d'chou bavarder ainsi une demi-heure avec sa maman autour de l'album.

Les enfants plus âgés, de sept à dix ans, s'y sont intéressés de même. Ils l'ont utilisé pour la communication orale, mais leur plus grande motivation allait pour la lecture et la réalisation des fiches. Ils aimaient beaucoup aussi explorer ce matériel en compagnie d'un enfant plus jeune pour assister celui-ci dans son apprentissage. Le petit de cinq ans qui a débouché sur l'écriture à la suite de la présence et de l'utilisation du matériel dans sa classe est un autre exemple de résultats imprévus par les concepteurs. Cependant, comme il est l'unique cas parmi les enfants observés, nous ne ferons ici que le mentionner.

Corollaire pédagogique

L'analyse des résultats obtenus lors de l'expérimentation du matériel type proposé reste forcément sommaire à cause du nombre réduit de sujets observés et du laps de temps très court alloué à cette expérimentation. Malgré cela, elle nous amène tout de même à suggérer quelques pistes pédagogiques aux éducateurs qui s'intéressent à l'initiation à la lecture au niveau préscolaire. Dans le terme "éducateurs", nous incluons, bien entendu, les parents. Ils ont en effet un grand rôle à jouer dans cette initiation.

Rappelons d'abord notre orientation psychologique et notre définition de l'acte de lire. Dans une situation de communication réelle, la

lecture est une recherche de sens, à travers une perception visuelle de signes graphiques transmettant un message émis par un auteur et correspondant à un intérêt ou une intention de lecture chez le sujet récepteur. Nous pensons que, quel que soit le type de symboles utilisé (images, pictogrammes, alphabet), s'il y a recherche de sens, il y a lecture. Il faudrait donc appeler les activités de communication écrite des jeunes enfants, lecture et écriture au même titre que les codages et décodages alphabétiques ultérieurs. Cette pratique aura l'avantage de valoriser ces activités aux yeux des enfants et d'inculquer à ceux-ci, dès les débuts, la véritable notion de l'acte de lire ou d'écrire. Exemple de telles activités, lire un album sans texte.

Il s'ensuit logiquement, nous semble-t-il, qu'il faudrait encourager la lecture même chez des enfants très jeunes, sans crainte de leur faire du tort. Comme on parle à un bébé dans son berceau malgré son immaturité nerveuse qui le rend inapte à la communication orale, ainsi devrait-on le mettre en contact avec l'écrit, aussi tôt que possible. Personne n'a encore pu démontrer en effet que le jeu de la lecture, selon le sens que nous lui donnons, soit plus nocif qu'un jeu de blocs ou que la tour rose de Mme Montessori. Alors pourquoi en priver le tout-petit?

Tout exercice de lecture cependant devrait être significatif pour l'enfant. Sans cela, il est peu probable qu'un apprentissage véritable se fasse. Cela implique que les activités de lecture se feront à l'intérieur de situations de communication réelle autant que possible. Par exemple, l'enfant lira une affiche sur le mur du corridor de l'école parce qu'il désire participer au concours annoncé. Ou bien, il lira un renseignement sur le lion dans un documentaire parce qu'il prépare une visite au zoo. On ne lui dira pas qu'il lit lorsqu'il syllabise péniblement une phrase du manuel de lecture sans y rien comprendre. À ce moment-là, il apprend le code alphabétique, rien de plus. Peut-être, plus tard, lira-t-il?

Pour faciliter cette intégration de la lecture à l'intérieur de situations de communication réelle, il serait bon aussi de ne pas l'isoler de la communication orale ni de l'écriture auxquelles elle est naturellement

liée. L'exploitation de l'album La maison pour lire a démontré largement le lien spontané qui existe entre le lire et le dire. Comme l'exprime la comptine, c'est un "livre pour dire" qui conduit à l'apprentissage de la lecture. Si les situations dans lesquelles on place les enfants pour leur permettre de développer leurs habiletés à l'écrit sont proches du réel, l'écriture, la parole et l'écoute feront naturellement partie des activités aussi. Cela peut difficilement se faire autrement dans la plupart des cas. Observons notre conduite d'adulte en ce domaine et nous verrons que tout est étroitement lié. - "As-tu vu sur le journal qu'il y aura encore une grève des autobus?" - "J'écris à Mario qui fait son stage à Vancouver, as-tu des nouvelles à lui communiquer?" À moins d'être tout à fait seul et encore là, on griffonne parfois un passage d'un livre qui nous frappe pour en parler à un ami parce que ça le concerne.

Ce que nous venons de discuter pour l'intégration de diverses activités de langage autour de l'acte de lire vaut aussi pour l'intégration d'autres matières comme les mathématiques, les sciences, la morale, la musique, les arts, la motricité. Il est extrêmement important pour le petit élève de pouvoir transposer ses apprentissages en lecture dans d'autres domaines pour consolider ses acquis et s'approprier les connaissances en cours. Avec La maison pour lire, les enfants font beaucoup d'ensembles par exemple. Ils sérient aussi les objets du plus grand au plus petit; ils chantent, ils dessinent, ils font vivre les personnages selon des valeurs véhiculées par les adultes de leur entourage; ils apprennent les jours et les saisons, la diversité des aliments, l'adéquation des vêtements avec la saison ou le moment du jour; etc.

C'est pourquoi il est indispensable que le matériel de lecture mis à la disposition des enfants soit diversifié, qu'ils aient sous la main, des imprimés de toutes sortes: revues, journaux, affiches, livres, lettres, étiquettes. Qu'un certain matériel audio-visuel soit annexé aux imprimés quand c'est possible: disques, films fixes, diaporamas, etc., que la décoration picturale et linguistique du local change régulièrement, que les activités surtout se renouvellent et s'apparentent le plus possi-

ble à la vie. Tout au long d'une journée avec le tout-petit, les occasions de lire ne devraient pas manquer. Il s'agit pour l'éducateur de ne pas les laisser passer et même de savoir en créer au besoin.

Pour cela, la littérature enfantine s'avère une ressource inestimable. De plus en plus, tant au Québec qu'à l'étranger, des auteurs de talent écrivent pour les enfants et des revues spécialisées dans le domaine, telles "Lurelu" de Communication Jeunesse et "Des livres et des jeunes" de l'A.C.A.L.J. (13), font l'analyse et la promotion des ouvrages considérés les meilleurs par les experts en littérature et en éducation. À l'expérimentation du matériel type, les élèves, comme l'éducatrice d'ailleurs, ont redécouvert la bibliothèque, source de plaisir et de connaissance. Encore doit-elle être diversifiée pour répondre à une multitude d'intérêts et d'intentions de lecture.

À l'école maternelle ou à la garderie, et pourquoi pas peut-être aussi à la maison, un coin de lecture devrait être aménagé. On y retrouverait bien sûr des livres de toutes sortes mais aussi des possibilités d'étendre sa lecture à des activités connexes: fabriquer une marionnette, écouter le disque en suivant dans le livre d'histoire, bricoler un objet, écrire un poème ou dessiner un paysage, afficher un message pour un interlocuteur absent. Ce coin de lecture demande cependant à être animé pour engendrer toute la motivation qu'on est en droit d'attendre de lui. Une rencontre d'auteur, une dramatisation, une sortie en rapport avec un thème de lecture ne sont que des exemples de ce que pourrait être cette animation.

Les productions des tout-petits eux-mêmes peuvent être mises à contribution. Leurs dessins, leurs trouvailles découpées dans des revues, leurs messages imprimés à l'aide de pictogrammes constituent un matériel de lecture très valable et combien motivant. Les enfants plus âgés peuvent être ici d'un grand secours. Il y a des exemples d'écoles où les

---

13. Voir la bibliographie pour une référence complète sur ces revues.

élèves de cinquième ou sixième année et même de plus jeunes ont composé et illustré des livres d'histoires pour les petits de la maternelle. Ces livres sont en général fort appréciés et sans cesse redemandés. Ces mêmes élèves peuvent être utiles aussi en travaillant des fiches de lecture avec les plus jeunes. Dans La maison pour lire, la banque de fiches se prête très bien à cela et a été utilisée de cette façon par des enfants de neuf à dix ans.

Cette banque de fiches fait même sortir l'enfant de son local de classe pour le faire lire à l'extérieur: dans la rue, dans les magasins, à la maison, au terrain de jeu et ainsi de suite. De cette façon, l'apprenti-lecteur ne se confine pas à un type de lecture; il est appelé à lire dans toutes sortes de contextes et il comprend que la lecture est une activité de communication réelle. Il serait bon d'assurer cette possibilité aux petits d'âge préscolaire en saisissant l'occasion lorsqu'elle se présente ou en la faisant naître quelquefois.

L'album La maison pour lire qui a servi de base à l'expérimentation décrite plus haut reste un exemple d'une façon d'initier à la lecture. Il a été conçu en fonction d'une instrumentation pédagogique des éducateurs du secteur préscolaire. Il devrait être utilisé dans ce sens, non pas comme un manuel à suivre mais bien plutôt comme un support ou un cadre qu'on peut compléter aussi bien que transformer à sa guise et à partir duquel chacun crée selon ses besoins propres et l'exploitation qu'en font les enfants. Ce matériel type reste un garant du principe qu'on n'enseigne pas la lecture, on ne peut que favoriser son apprentissage au moyen de situations signifiantes et motivantes pour le jeune apprenti-lecteur.

Troisième partie

Matériel type de lecture et intervention auprès des 5 à 8 ans

Une visite dans la tête

(5 à 8 ans)

Guide pédagogique

1981-06-30
P.P.M.F. de Sherbrooke

Auteure: Mireille Poupart
Graphistes: Pierre Lecomte
Claire Tourigny

Table des matières

Présentation du guide iii

Introduction ou fondements 1

Objectifs

Objectifs généraux 2
Objectifs d'apprentissage en lecture/écriture 3

Le jeu

- Présentation matérielle 4
- Buts du jeu 5
- Règles du jeu 5
- Démarche d'exploitation 6
- Grille d'observation pour Une visite dans la tête 9

Au-delà du jeu

- Diversifier les pistes 11
- Comment fabriquer son propre livre-jeu 12
  . Matériel requis 12
  . Déroulement 12
  . Organisation matérielle 13

Expérimentation

- Démarche expérimentale 19
  . 1er groupe 19
  . 2e groupe 20
  . 3e groupe 22
- Rapport général 24
- Références 27
- Analyse sommaire 28
- Intérêt pour le jeu 28
- La valeur éducative du jeu (apprentissage) 29
- Valeur récréative 31

Une visite dans la tête

Présentation

Le matériel type produit selon les critères de l'acte lexique relatifs à l'approche psycholinguistique prend la forme d'un livre-jeu destiné aux enfants de cinq à huit ans. L'emploi d'un livre-jeu permettait d'isoler différentes composantes de lecture indépendantes ou complémentaires les unes par rapport aux autres. Comme la lecture fait partie d'un pôle de la communication, c'est en permettant aux enfants de communiquer à l'oral et à l'écrit qu'il nous semblait le plus pertinent de l'aborder. On a voulu que l'apprentissage de la lecture s'effectue ou se poursuive dans les meilleures conditions possibles. Ce matériel peut servir d'exemple; c'est un moyen de communication qu'un apprenti-lecteur peut assez facilement utiliser; il comporte des indices en lecture, des points d'appui sécurisants pour l'enfant en difficulté, une possibilité d'exploitation graduée du plus facile au plus difficile et plusieurs façons de communiquer et de lire. Voici quelques points relatifs au circuit lecture —> écriture —> lecture engendrés par l'exploitation d'Une visite dans la tête.

Lecture

- Lecture d'images
- Lecture de mots
- Lecture de textes
- Lecture silencieuse
- Lecture orale
- Lecture individuelle
- Lecture collective

Écriture

- Production d'une histoire orale
- Production d'une histoire écrite
- Production individuelle
- Production collective

Lecture

- Lecture de cette production

La production des enfants est alors insérée dans un circuit de communication; elle sert de source pour la poursuite de l'apprentissage de la lecture dans la classe.

L'orientation du jeu est bien simple. Il s'agit d'amener les enfants à s'approprier une lecture présentant trois niveaux de difficultés et à se servir de cette lecture comme prétexte ou comme appui pour leur faire produire ce qui deviendra leur propre source d'exploitation dans leur apprentissage en lecture.

Cet outil, Une visite dans la tête, permet à l'enfant d'être actif dans son apprentissage. Le jeune peut utiliser et cumuler ses expériences de lecteur; il peut inventer par le fait même son propre matériel de base en lecture. Les critères de familiarité, de rythme, de style d'apprentissage, de respect des connaissances et des capacités de chacun sont ainsi exploités au bénéfice des jeunes lecteurs.

Ce livre-jeu ne prétend pas, il va sans dire, devenir le seul outil à être employé dans une classe; il compte recevoir une place parmi un ensemble

d'activités de lecture d'une part et d'activités d'écriture d'autre part.

Dans les pages qui vont suivre, chacun retrouvera le guide pédagogique décrivant le livre-jeu dans ses grandes lignes, la démarche expérimentale suivie par les trois observatrices qui ont remis le livre entre les mains des enfants, leurs commentaires personnels consécutifs à l'expérimentation, les données d'observation et une analyse provisoire des résultats de ces expérimentations.

Introduction ou fondements

> "Savoir lire, c'est lire des yeux, c'est tirer directement un sens des signes graphiques".
>
> "Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer un sens". (Foucambert, 1976).

Le terme "signes graphiques" ne signifie pas seulement des mots écrits; il inclut aussi les mots images, symboles, chiffres, pictogrammes, etc. La recherche de sens de ces signes en lecture peut se faire de différentes façons, en utilisant diverses stratégies et en étant vécue différemment d'un individu à un autre.

Partant du fait que l'apprentissage de la lecture doit tenir compte de l'âge, du rythme et du style d'apprentissage, des besoins, des intérêts, des connaissances et des intentions de l'enfant vis-à-vis les représentations graphiques qui lui sont proposées, ce livre-jeu, Une visite dans la tête, vise dans un premier temps à tenir compte de toutes ces différences individuelles; il tend aussi à respecter la créativité, l'autonomie et l'indépendance de l'enfant dans sa quête de lecture et de sens.

Ne pouvant dissocier la lecture et l'écriture, c'est par un jeu de manipulation et de permutation lecture/écriture et écriture/lecture que l'enfant est placé en situation d'apprentissage. Il peut ainsi utiliser tout son potentiel pour s'approprier le sens des mots, d'une phrase et d'une histoire.

Dans un deuxième temps, ce livre-jeu vise à permettre à l'enfant de faire l'apprentissage de mots et de structures syntaxiques qui lui sont familiers à l'oral. Dans ce but, on lui propose de construire et de choisir lui-même les composantes interchangeables de ce livre-jeu selon ses capacités,

ses goûts, ses intérêts, sa motivation et son intention de lecture.

De plus, l'utilisation et la manipulation du jeu et de ses composantes placent l'enfant devant un travail qui touche la transformation de ses idées en forme linéaire écrite et l'organisation de sa pensée en respectant le déroulement chronologique des événements. Le tout s'accomplit en utilisant également son vocabulaire oral qu'il peut transposer ou manipuler dans une forme écrite. L'enfant peut donc ainsi projeter son vécu, ses connaissances et ses habiletés pour parfaire son apprentissage en lecture.

Présenté ainsi, le livre-jeu sert de principe ou de moyen à utiliser pour favoriser l'apprentissage de la lecture en ayant, comme bases d'exploitation, les idées des enfants. C'est ainsi que la même démarche:

- histoire de base avec illustrations,
- composantes graphiques interchangeables,
- consignes,
- choix de paroles interchangeables,

peut être reprise et poursuivie en classe en utilisant la créativité et le potentiel des enfants avec qui l'on travaille. Il peut ainsi s'inventer une multitude d'histoires à partir du vocabulaire des enfants tout en respectant la communication orale et écrite.

C'est à partir de fondements relatifs à l'apprentissage en général que nous avons défini les objectifs pour la création et l'utilisation de ce livre-jeu. Ce qui suit présente une liste d'objectifs généraux visant, d'une part, les enfants en apprentissage et, d'autre part, les enseignant(e)s aux prises avec l'apprentissage des enfants.

Objectifs généraux

- Permettre à l'enfant de jouer seul ou en groupe.
- Permettre à l'enfant de "s'autocorriger".
- Permettre à l'enfant de travailler à l'intérieur d'un réseau de communication.
- Permettre à l'enfant de respecter son rythme d'apprentissage.
- Par le jeu, permettre à l'enfant d'être actif dans son apprentissage.
- Par le jeu, permettre à l'enfant d'être un individu créateur et autonome.

- Offrir à l'enseignant(e) un exemple de matériel dans lequel l'apprentissage s'effectue par le jeu.
- Offrir à l'enseignant(e) un outil lui permettant d'axer l'apprentissage des enfants sur leurs capacités et leur créativité.
- Permettre à l'enseignant(e) d'exploiter du matériel fabriqué par ses élèves.

Les objectifs qui ont trait plus spécifiquement à l'apprentissage de la lecture suivent surtout les fondements de l'approche psycholinguistique en lecture; ils concernent à la fois l'enfant et l'enseignant(e).

Objectifs d'apprentissage en lecture/écriture

- Permettre à l'enfant d'utiliser ses connaissances en lecture.
- Permettre à l'enfant de faire une lecture silencieuse et/ou permettre à l'enfant de faire une lecture orale.

  Note. — Il ne faut pas prendre ici les termes lecture orale dans le sens de décodage.

- À partir d'un jeu, placer l'enfant en situation de lecture.
- Par le jeu, susciter l'intention de lecture.
- Par le jeu, maintenir l'intérêt de l'enfant pour la lecture.
- Permettre à l'enfant de manipuler une séquence logique à l'oral.
- Permettre à l'enfant de manipuler une séquence logique à l'écrit.
- Permettre à l'enfant d'écrire une histoire construite à l'oral.
- Permettre à l'enfant de pouvoir vérifier la logique de ses histoires et de corriger s'il y a lieu, ses erreurs.
- Permettre à l'enfant de pouvoir vérifier ses hypothèses en ayant un référent visuel.
- Permettre à l'enfant de lire une histoire qu'il a lui-même structurée.
- À partir d'images, amener l'enfant à saisir le sens des mots, d'une phrase et d'une histoire.
- Permettre à l'enfant de s'approprier des mots et des structures syntaxiques.
- Permettre à l'enfant d'anticiper.
- Permettre à l'enseignant(e) d'avoir un exemple de jeu pouvant être utilisé pour l'apprentissage de la lecture dans sa classe.

- Offrir à l'enseignant(e) un outil lui permettant d'exploiter la lecture à partir du vocabulaire des enfants.
- Offrir à l'enseignant(e) un outil de base lui permettant d'observer les stratégies utilisées par les enfants pour s'approprier le sens des mots, des phrases et des histoires.
- Permettre à l'enseignant(e) d'utiliser les productions de ses élèves pour parfaire leur apprentissage en lecture.

Présentation matérielle

Les objectifs précédents constituent en quelque sorte les lignes directrices qui nous ont aidé à préciser et à concrétiser, par leurs exigences, la forme et le contenu de ce matériel-type.

En ce qui a trait à la forme, il s'agit d'un matériel de présentation et de composition attrayantes et solides; il débouche sur différentes utilisations et contient divers jeux de manipulation qu'un enfant peut effectuer. Le produit fini se présente comme suit.

. Un cartable noir de 37 cm de longueur sur 27½ cm de largeur.
. Une page couverture présentant les deux personnages centraux du livre ainsi que le titre de l'histoire contenue dans le livre-jeu.
. Une page qui présente une démarche à suivre pour l'utilisation du jeu.
. Une histoire illustrée de douze pages dont chacune contient:
  - une illustration centrale représentant ou laissant deviner ce qui se dit dans le texte,
  - un texte variant de deux à trois lignes placé sous chacune de ces illustrations,
  - un étui en forme de coffre à crayons, placé sous le texte, dans lequel on retrouve une consigne à exécuter ainsi qu'un choix de trois illustrations,
  - un étui plus petit et de même style, placé au-dessus de l'illustration centrale, contenant une consigne à suivre ainsi qu'un choix de trois ballons sur lesquels apparaissent des paroles à faire dire aux personnages de l'histoire,
  - une grande fente placée juste au-dessus de l'image centrale, à droite, servant à insérer une des trois illustrations à être choisie par

l'enfant pour construire sa propre histoire à l'oral,

- une petite fente placée à droite du petit étui, dans laquelle on insère un des trois ballons à être choisi par l'enfant pour construire son histoire écrite.

Buts du jeu

Comme on l'a dit précédemment, ce jeu vise à permettre à l'enfant d'utiliser plusieurs façons de communiquer et de lire, selon ce qui a été précisé et présenté dans les parties "objectifs généraux" et "objectifs d'apprentissage en lecture/écriture". Rappelons que, pour l'enfant, les buts immédiats de ce livre-jeu se réalisent à travers les étapes suivantes:

- lire une histoire,
- inventer une histoire oralement avec des mots familiers,
- écrire une histoire qu'il a créée oralement,
- lire une histoire qu'il a écrite lui-même,
- faire lire des histoires que les copains de la classe ont écrites.

Règles du jeu

Afin d'atteindre ces buts, l'enfant doit suivre certaines règles. Celles-ci, il va sans dire, découlent directement des fondements de cette recherche.

- L'enfant peut jouer seul ou en groupe de deux, trois ou quatre personnes (liberté de choix de l'enfant: il utilise la forme qui lui convient le plus).
- Si l'enfant joue seul, il invente une histoire pour le plaisir de le faire et, par la suite, il la présente à quelqu'un, un ami ou un parent, pour lui en faire prendre connaissance et pour vérifier si ce qu'il a écrit est bien saisi par quelqu'un d'autre. (Autonomie et créativité reliées à l'intention de lecture et à la communication.)
- S'ils jouent en groupe, les enfants inventent une histoire pour le plaisir de le faire. Par la suite, ils la présentent à d'autres pour aller vérifier si ce qu'ils ont inventé ou ce qu'ils ont voulu écrire est bien saisi par l'autre ou les autres. (Autonomie et créativité reliées à l'intention de lecture et à la communication.)

- À tous moments durant la lecture ou l'écriture, les enfants peuvent revenir en arrière pour relire un passage. (Recherche d'indices et de sens.)
- À tous moments durant la construction de l'histoire, les enfants peuvent changer les illustrations ou les ballons qu'ils ont choisis au départ, s'ils sentent qu'il serait préférable de les remplacer pour rendre l'histoire encore plus intéressante ou plus logique. (Autocorrection et organisation de texte.)
- Dans ce jeu, il n'y a pas de perdant. À partir du moment où l'enfant a pu lire, inventer et faire lire une histoire et qu'il est satisfait, il a réussi à faire sa marque dans la classe en tant que lecteur et écrivain.

Démarche d'exploitation

La page intérieure du cartable présente aux enseignant(e)s et aux enfants une première démarche d'exploitation du livre. Cette suggestion correspond à un exemple d'utilisation mais chacun peut très bien en faire abstraction, si son expérience lui fait entrevoir une autre façon plus agréable, ou plus intéressante ou plus profitable d'exploiter Une visite dans la tête en tenant compte des différences individuelles des enfants. À ce sujet, la partie consacrée à "l'au-delà du jeu" renferme d'autres formes de démarches.

Une visite dans la tête

J'ai inventé une histoire qui te permet d'en inventer une à ton tour. Suis mes consignes et tu verras que toi aussi tu pourras créer une histoire bien personnelle. Cela pourrait être agréable, qui sait?

Consignes

Tu peux lire seul ou avec un ami.

1. Lis toute l'histoire.
2. Quand tu auras terminé, soulève le rabat du coffre du bas de la première page.
   Lis la consigne.
   Choisis l'illustration qui te convient le mieux.
   Insère ton illustration dans la grande fente, en haut, à droite.
   Fais la même chose pour toutes les autres pages.
   Reviens maintenant à la première page.
3. À partir des illustrations que tu as choisies, invente une histoire en suivant les pages jusqu'à la fin. Si tu constates que, avec les illustrations que tu as placées, il est difficile d'avoir une suite dans ton histoire, change-les pour d'autres car cette histoire n'appartient qu'à toi: tu peux faire ce que tu veux avec ton choix.
4. Lorsque tu auras inventé ton histoire, reviens à la première page.
   Soulève maintenant le rabat du petit coffre du haut.
   Lis la consigne.
   Choisis la bulle qui contient les paroles que tu veux faire dire à nos deux amis: Mathieu et Marylène.
   Insère la bulle dans la petite fente en haut, à droite.
   Fais la même chose pour toutes les autres pages.
5. Relis maintenant l'histoire que tu as créée.
6. Recommence l'expérience si tu en as le goût.

AMUSE-TOI BIEN!

Grille d'observation

Pour aller de pair avec l'exploitation du livre-jeu, voici une grille d'observation susceptible d'aider l'enseignant(e):

- à vérifier la valeur du principe de ce livre-jeu dans sa classe (motivation des enfants, goût de la lecture et de l'écriture, etc.),
- à analyser les capacités de ses élèves en lecture et en écriture (globalisation, vitesse, vocabulaire, recherche de sens, etc.),
- à vérifier l'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture (sujet, connaissance, créativité, etc.),
- à vérifier l'utilisation des stratégies en lecture (anticipation, retours, etc.),
- à vérifier la pertinence de l'image reliée au texte (organisation générale du livre, forme et contenu),
- à vérifier la valeur du vocabulaire utilisé (vocabulaire usuel, recherché, etc.).
- etc.

Il va sans dire que cette grille est pour le moment très générale. Il n'en tient qu'à l'enseignant(e) de lui donner plus de corps et de contenu spécifique. Elle pourrait cependant donner quelques pistes pour une évaluation des capacités des enfants en lecture et en écriture. Les différents critères contenus dans cette grille sont explicités dans l'analyse sommaire des expérimentations page 28.

Grille d'observation pour Une visite dans la tête

1. Intérêt pour le jeu
2. Valeur éducative du livre-jeu (apprentissage)
3. Valeur récréative du livre-jeu

1. Intérêt		peu				beaucoup
1.1	L'enfant est attiré par le matériel.	1	2	3	4	5
1.2	L'enfant a du plaisir à lire le livre.	1	2	3	4	5
1.3	L'enfant examine toutes les pages.	1	2	3	4	5
1.4	L'enfant examine toutes les illustrations.	1	2	3	4	5
1.5	L'enfant examine toutes les bulles.	1	2	3	4	5
1.6	L'enfant demande à utiliser le livre plus d'une fois.	1	2	3	4	5
1.7	L'enfant parle positivement du livre à d'autres enfants.	1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

2. Valeur éducative						
2.1	L'enfant fait de la lecture d'images.	1	2	3	4	5
2.2	L'enfant fait de la lecture de mots (ajouts dans les illustrations).	1	2	3	4	5
2.3	L'enfant fait de la lecture de phrases.	1	2	3	4	5
2.4	L'enfant comprend bien ce qui est écrit (histoire écrite dans un vocabulaire à sa portée).	1	2	3	4	5
2.5	L'enfant fait des retours en lisant.	1	2	3	4	5

		peu				beaucoup
2.6	L'enfant comprend bien les consignes.	1	2	3	4	5
2.7	L'enfant compose une histoire avec une suite logique.	1	2	3	4	5
2.8	L'enfant échange certaines illustrations pour donner plus de sens à son histoire.	1	2	3	4	5
2.9	L'enfant compose une histoire en relation avec ce qu'il vient de lire.	1	2	3	4	5
2.10	L'enfant compose une histoire différente de celle qu'il vient de lire.	1	2	3	4	5
2.11	L'enfant fait des retours en composant son histoire.	1	2	3	4	5
2.12	L'enfant fait des retours lorsqu'il place des paroles sur son illustration.	1	2	3	4	5
2.13	L'enfant invente plusieurs histoires.	1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

3. Valeur récréative

3.1	L'enfant crée à partir du livre-jeu.	1	2	3	4	5
3.2	L'enfant joue plus de 15 minutes avec le jeu.	1	2	3	4	5
3.3	L'enfant est enthousiaste en jouant.	1	2	3	4	5
3.4	L'enfant joue avec d'autres enfants.	1	2	3	4	5
3.5	L'enfant fait de l'humour en créant.	1	2	3	4	5

Au-delà du jeu

Pour faire suite à la première étape dans laquelle on a proposé des pistes relatives à la forme et au contenu du jeu initial, voici d'autres façons d'utiliser ce livre-jeu avec les enfants. Elles illustrent en quelque sorte la diversité des exploitations possibles, la possibilité pour un enfant de travailler avec cet outil selon son rythme et ses capacités, de même que la possibilité pour l'enseignant(e) d'intégrer les différentes formes de communication à partir d'une même situation.

Diversifier les pistes

- Dépendamment de son âge, de ses besoins et de ses connaissances, l'enfant peut se servir du texte pour répondre aux consignes et/ou se servir de l'image centrale. Il peut aussi faire totalement abstraction de ces appuis et inventer une histoire sans influence extérieure.
- L'enfant peut aussi inventer de nouvelles consignes pour remplacer celles déjà existantes et continuer d'exploiter le livre-jeu sans apporter de nouvelles modifications.
- L'enfant peut très bien fabriquer lui-même tous les éléments interchangeables du jeu, soit les illustrations, les ballons et les consignes.
- L'enfant peut aussi créer un jeu totalement nouveau pour ce qui a trait à son contenu. (Voir à ce sujet les suggestions relatives à la création d'un nouveau matériel de lecture page 12.)
- L'enfant peut n'exploiter que la partie orale permise par le jeu.
- L'enseignant(e) peut amener les enfants à inventer de nouvelles composantes interchangeables à partir d'un sujet précis découlant d'une autre matière (sciences humaines, catéchèse, sciences de la nature, etc.).
- L'enseignant(e) peut suggérer des lectures à effectuer sur les animaux, le zoo, etc., lorsque les enfants auront lu l'histoire initiale.
- L'enseignant(e) peut amener les enfants à mimer cette histoire.
- L'enseignant(e) peut transposer cette histoire avec ses enfants, sous forme de pièce de théâtre dans laquelle pourraient apparaître un narrateur et des acteurs.
- Etc.

Note. — Il ne faudrait pas cependant perdre de vue qu'un des buts du livre-jeu est d'amener les enfants à inventer leur propre histoire. Il est donc important qu'ils puissent utiliser leur propre langage et qu'ils le traduisent en mots écrits. C'est ainsi qu'ils s'approprieront et qu'ils utiliseront des mots et des structures correspondant à leurs goûts, à leurs besoins et à leurs capacités. Ils pourront ainsi travailler et comparer la langue orale et la langue écrite selon leurs connaissances réelles et l'expérience qu'ils en ont.

Pour l'enseignant(e) qui déciderait de permettre aux enfants de fabriquer leur propre livre, voici les étapes à respecter et à franchir pour la construction de ce matériel de base. Ces suggestions proviennent de notre propre expérience de création de Une visite dans la tête. En classe, cette fabrication pourrait se faire collectivement ou individuellement.

Comment fabriquer son propre livre-jeu

- Matériel requis

  Crayons de couleur, crayons, cartons de couleur ou feuilles blanches, ciseaux, colle.

- Déroulement

  Le déroulement peut s'effectuer en deux temps: l'organisation matérielle en premier et la production des écrits en second ou encore les deux peuvent se faire de façon concomitante car, de toute façon, l'une influence l'autre.

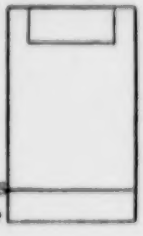
Voici maintenant les étapes qui concernent l'organisation matérielle suivies de celles de la production proprement dite.

Organisation matérielle

1° Découper un certain nombre de cartons de 24 cm par 35 cm.
(Chaque carton correspond à une page du livre.)

2° Fabriquer une pochette de 21 cm de longueur par 8½ cm de largeur.
Collez-la à la base de votre carton en laissant une ouverture pour insérer trois illustrations.
(Voir le livre Une visite dans la tête.)

3° Fabriquer une pochette de 14½ cm de longueur par 5 cm de largeur.
Collez-la dans le haut du carton en laissant des ouvertures pour insérer des ballons.
(Voir le livre Une visite dans la tête.)



4° Découper un carton de $7\frac{1}{2}$ cm de longueur par 2 cm de largeur.
Collez-le à 11 cm du haut de votre carton, de façon à ce que cela serve de fente. C'est ce carton ou cette fente qui retiendra l'illustration choisie par l'enfant.
(Voir le livre Une visite dans la tête.)

5° Découper un carton de $1\frac{1}{2}$ cm par 2 cm.
Collez-le à 5 cm du haut de votre page et à $4\frac{1}{2}$ cm du côté droit de la page. Cette fente permettra d'insérer le ballon choisi par l'enfant.
(Voir le livre Une visite dans la tête.)

6° Tracer une ligne à 4 cm au-dessus de la pochette des illustrations.
Cet espace servira à écrire l'histoire inventée.
(Voir le livre Une visite dans la tête.)

7° L'espace qui reste servira à faire l'illustration correspondant à l'histoire inventée.
(Voir le livre Une visite dans la tête.)

8° Découper trois petits cartons par page de 6½ cm par 7 cm.
(Sur ces cartons seront données les illustrations interchangeables.)
(Voir le livre Une visite dans la tête.)

9° Découper trois ballons de cette grosseur sur lesquels seront inventées les paroles et les phrases concernant les personnages de l'histoire.

Voici une autre démarche qu'il est possible d'utiliser concernant la production du livre.

1° Créer une histoire collective.

ou

Créer une histoire personnelle.

ou

Reprendre une histoire connue.

2° Dessiner les illustrations centrales correspondant à cette histoire. (Déterminer le nombre d'illustrations ou de pages.)

3° Écrire les textes correspondant aux illustrations.

4° Fabriquer des consignes dans le but de faire choisir une illustration.

5° Dessiner des illustrations (3) pouvant servir de base pour inventer à l'oral une nouvelle histoire portant sur chacune des pages du livre.

Note. — On peut avoir comme sujet sur ces illustrations des choses en rapport avec l'histoire écrite ou encore des éléments complètement en dehors de ce cadre. Il s'agit d'un choix bien personnel.

6° Fabriquer des consignes dans le but de faire choisir un des trois ballons sur lesquels sont inscrites des phrases.

7° Fabriquer un choix de ballons (3) (paroles à faire dire, phrases, etc.).

Ceci étant fait, on obtient un nouveau jeu. Chaque histoire nouvelle constitue un matériel de lecture susceptible d'être réutilisé individuellement ou collectivement.

Note. — Cela aide les enfants à voir les différences existant entre l'oral et l'écrit et, de plus, ils ont plus de chance de travailler avec des mots familiers ou connus.

Expérimentation

Lors de l'expérimentation du livre-jeu, aucun des fondements théoriques n'avait été donné aux enseignantes. Aussi ont-elles utilisé Une visite dans la tête en toute liberté et selon leur expérience. Leur seule base commune était la démarche suggérée dans le livre.

Une visite dans la tête a été expérimenté par trois enseignantes auprès de vingt enfants et le temps d'expérimentation a différé d'une enseignante à l'autre. Il s'agissait de recueillir un premier groupe d'observations pour ajuster ou pour modifier le matériel de base.

Chacun peut maintenant jeter un regard sur la démarche expérimentale suivie par chaque enseignante et sur leurs commentaires personnels: les termes utilisés par les enseignantes soit oralement soit par écrit, dans leur rapport d'expérimentation sont retranscrits tels quels. Il apparaît important de n'y rien changer pour permettre que soit conservée intacte les réactions suscitées par l'utilisation de ce livre.

Nous tenons à remercier Louise Philibert,

Madeleine Godette

ainsi que tous les enfants qui ont participé à cette expérimentation.

Démarche expérimentale

Expérimentation du livre-jeu Une visite dans la tête.

1er groupe

. Clientèle: classe en dénombrement flottant, comportant 4 enfants

. Lieu: école Saint-Pierre

. Enfants observés

filles: 3

garçon: 1

. Âge: 8 ans

. Temps d'expérimentation: 2 périodes de 45 minutes

. Déroulement

Les quatre enfants observés font partie d'un groupe en dénombrement flottant. Ils connaissent déjà le jeu: il leur a été présenté en classe régulière. L'enseignante les laisse aller à leur guise dans le livre. Il s'avère que ceux-ci suivent successivement, par équipes de deux, la démarche suggérée.

. Commentaires de l'observatrice

— "Les enfants ont eu un peu de difficulté à lire les consignes (sous le rabat du coffre au bas des pages), en raison des caractères d'imprimerie différant de la script".

— "Les enfants, étant habitués à n'avoir qu'une seule bonne réponse, étaient portés à rester centrés sur ce qu'il y avait dans le livre, sans déborder vraiment dans la créativité".

— "La valeur de ce livre-jeu vient du fait qu'il n'y a pas de compétition, tous les enfants sont égaux dans leur apprentissage".

2e groupe

. Clientèle: enfants rencontrés individuellement

. Lieux: Saint-Chrysostôme et Sherbrooke

. Enfants observés

filles: 3

garçon: 1

. Âges

1 enfant de 4 ans

1 enfant de 7 ans

2 enfants de 9 ans

. Temps d'expérimentation: 2 périodes de 40 minutes

. Déroulement

Le livre est présenté aux enfants comme étant un nouveau jeu. Ils ont donc pris possession du livre pour l'explorer et le manipuler. Ils ont lu l'histoire en fouillant à chaque page dans les pochettes pour voir ce qu'elles contenaient.

Pour l'enfant de 4 ans, l'histoire lue a été lue par l'adulte mais elle s'empressait vite de fouiller dans les illustrations.

L'histoire étant lue, les enfants ont commencé à lire les consignes et à choisir leur illustration.

Lorsque toutes les illustrations ont été placées, ils ont commencé à s'inventer une histoire en changeant à l'occasion certaines illustrations. Ceci étant fait, ils ont commencé à mettre des mots sur leurs illustrations choisies; puis, ils ont relu leur histoire au complet. Tous ont réinventé des histoires par la suite et trois d'entre eux ont demandé aux adultes présents de composer aussi des histoires à leur tour.

. Commentaires de l'observatrice

— "L'enfant de quatre ans faisait "semblant" de lire oralement ce qui était écrit en suivant les mots du doigt (imitation)".

- "Ce livre peut être aussi utilisé pour des enfants de quatre ans. Ceux-ci peuvent construire des histoires mais oralement seulement".
- "L'enfant qui lit par décodage seulement trouve la lecture du livre aride et longue; l'intérêt pour le jeu, de ce fait, diminue un peu".
- "L'enfant qui lit par décodage retrouve sa motivation avec l'utilisation des bulles qui contiennent des phrases ou des mots plus courts".

3e groupe

. Clientèle: classe de 2e année comptant 23 enfants

. Lieu: école Saint-Pierre

. Enfants observés
filles: 6
garçons: 6

. Âges: 7 et 8 ans

. Temps d'expérimentation: échelonné sur 3 semaines: périodes de 45 minutes

. Déroulement

Le livre a été montré aux enfants et l'observatrice leur a demandé s'il y en avait qui auraient le goût de le lire. Au départ, 12 enfants se sont montrés intéressés. L'observatrice a donc remis le livre successivement entre les mains des enfants réunis en équipes de deux. Les enfants se sont donc appropriés le livre en suivant la démarche suggérée. (Voir la page couverture (intérieure) du livre.)

La lecture s'est effectuée sur le temps accordé au "coin de lecture", sur l'heure du dîner et à des moments divers de la journée. (Non prévus pour la lecture au départ.)

. Commentaires de l'observatrice

- "Manque de temps pour l'invention ou la créativité".
- "Les enfants ont émis le goût d'inventer une nouvelle histoire et un nouveau livre comme celui-là".
- "Les enfants ont voulu apporter le livre chez eux pour le montrer aux parents et les faire jouer aussi".
- "Les enfants auraient voulu utiliser le livre plus d'une fois, mais le temps!"
- "Certains enfants ne sont pas tellement intéressés à lire les consignes".
- "Les enfants qui, au début, n'étaient pas intéressés par le livre ont montré un intérêt par la suite".

Ces enseignantes ont annexé à leur rapport d'expérimentation les grilles d'observation équivalantes à chacun des enfants observés.

Les résultats finaux se présentent ainsi pour les vingt enfants observés.

Rapport général

Grille d'observation pour Une visite dans la tête

1. Intérêt pour le jeu
2. Valeur éducative du livre-jeu (apprentissage)
3. Valeur récréative du livre-jeu

1. Intérêt	peu				beaucoup	Évaluation: Succès majoritaire	Échec majoritaire	Ambivalence
					20			
1.1 L'enfant est attiré par le matériel.	1	2	3	4	5	X		
		1	1		18			
1.2 L'enfant a du plaisir à lire le livre.	1	2	3	4	5	X		
					20			
1.3 L'enfant examine toutes les pages.	1	2	3	4	5	X		
			2	2	16			
1.4 L'enfant examine toutes les illustrations.	1	2	3	4	5	X		
				2	18			
1.5 L'enfant examine toutes les bulles.	1	2	3	4	5	X		
		2	2	5	6			
1.6 L'enfant demande à utiliser le livre plus d'une fois.	1	2	3	4	5			
			2	3	4			
1.7 L'enfant parle positivement du livre à d'autres enfants.	1	2	3	4	5			(1)

Commentaires

93
24

2. Valeur éducative	peu			beaucoup		Évaluation: Succès majoritaire	Échec majoritaire	Ambivalence
	1	2	3	4	5			
2.1 L'enfant fait de la lecture d'images.	8	6	1	5				X
2.2 L'enfant fait de la lecture de mots (ajouts dans les illustrations).	2	2	4	2	6			(2)
2.3 L'enfant fait de la lecture de phrases.				2	15	X		
2.4 L'enfant comprend bien ce qui est écrit (histoire écrite dans un vocabulaire à sa portée).			1	8	9	X		
2.5 L'enfant fait des retours en lisant.	3	4	7	1	3			X
2.6 L'enfant comprend bien les consignes.	3	5		7	4	X		
2.7 L'enfant compose une histoire avec une suite logique.				10	10	X		
2.8 L'enfant échange certaines illustrations pour donner plus de sens à son histoire.	8	2	4	3	3			X
2.9 L'enfant compose une histoire en relation avec ce qu'il vient de lire.	2	5		6	7	X		

	peu			beaucoup		Évaluation: Succès majoritaire	Échec majoritaire	Ambivalence
2.10 L'enfant compose une histoire différente de celle qu'il vient de lire.	10	2	2	2	4		X	
	1	2	3	4	5			
2.11 L'enfant fait des retours en composant son histoire.	8	2	4		5			X
	1	2	3	4	5			
2.12 L'enfant fait des retours lorsqu'il place des paroles sur son illustration.	8	1	6	2	2			X
	1	2	3	4	5			
2.13 L'enfant invente plusieurs histoires.	10			4	6			
	1	2	3	4	5			

Commentaires

3. Valeur récréative

3.1 L'enfant crée à partir du livre-jeu.					3			(3)
	1	2	3	4	5			
3.2 L'enfant joue plus de 15 minutes avec le jeu.			4	4	10	X		
	1	2	3	4	5			
3.3 L'enfant est enthousiaste en jouant.			3	8	9	X		
	1	2	3	4	5			
3.4 L'enfant joue avec d'autres enfants.			2	11	3	X		
	1	2	3	4	5			
3.5 L'enfant fait de l'humour en créant.		2		6	7	X		
	1	2	3	4	5			

Références

. Point 1.7. — L'enfant parle positivement du livre à d'autres enfants. Cette observation n'a pu être évaluée véritablement: elle dépassait le cadre même de la classe. Aussi ces résultats demeurent dans l'ambivalence.

. Point 2.2. — L'enfant fait de la lecture de mots (ajouts dans les illustrations). Ce fait d'observation s'est avéré difficile à évaluer car il fallait poser la question directement aux enfants.

. Point 3.1. — L'enfant crée à partir du livre-jeu. Le temps d'expérimentation et le temps alloué à cette expérimentation s'étant avéré un obstacle à franchir. Ce fait d'expérimentation ne donne pas le reflet de ce que cela aurait été si l'on avait pu accorder aux enfants du temps pour changer les composantes du jeu. Ceci explique l'incohérence entre les points 2.13 et 3.1.

La façon dont l'expérimentation a été effectuée n'a pas toujours permis d'observer chez ces enfants tous les faits d'observations à relever.

Pour faire suite à ces rapports, nous allons maintenant tenter d'analyser les résultats obtenus.

Analyse sommaire

L'étendue des possibilités d'exploitation de ce livre-jeu rendue possible par suite de l'expérimentation laisse entrevoir, pour le moment, que cette expérimentation demeure peu représentative: vingt enfants seulement ont pu être observés. Nous visions au départ une expérimentation auprès de soixante enfants. Le contingent a été ramené à vingt enfants seulement du fait que l'expérimentation s'est effectuée vers la fin de l'année. En réalité, le temps a manqué pour tâter véritablement le pouls des élèves et la valeur de ce matériel. C'est pourquoi ce livre-jeu sera réexpérimenté dès septembre prochain.

Pour l'instant, certaines observations permettent déjà de déceler des pistes confirmant la valeur d'un tel matériel en lecture. Il est bon de le mentionner à nouveau, même si les résultats qui vont suivre ne sont pas définitifs.

Comme chacun a pu le constater, la grille d'observation touche trois points principaux:

- l'intérêt pour le jeu,
- la valeur éducative du jeu,
- la valeur récréative du jeu,

en rapport avec les composantes de l'acte lexique selon l'approche psycholinguistique.

Voici maintenant quelques commentaires relatifs aux faits d'observations: ils suivent le même ordre et ils contiennent des parallèles avec les objectifs poursuivis (voir la liste d'objectifs à la page 2 du guide).

Intérêt pour le jeu

D'après les résultats obtenus auprès des enfants observés, il semble possible de confirmer la valeur du jeu ou du principe comme objet ou outil intéressant à manipuler et à lire.

Le livre-jeu a su se montrer un attrait pour les enfants tout en leur procurant du plaisir et en réussissant à piquer leur curiosité. Le temps a man-

qué pour permettre aux enfants d'y avoir accès à leur guise; aussi, on ignore encore si cet intérêt aurait été de longue durée. La réaction des premiers enfants permet cependant de dire que la motivation de l'enfant en lecture peut être éveillée lorsque celui-ci est actif et autonome dans son apprentissage. Les jeux de permutations et de substitutions sont susceptibles d'être effectués par l'enfant selon ses goûts personnels, celui-ci s'approprie donc la lecture à sa façon. Les objectifs généraux pour l'enfant (voir page 2 du guide) sont donc jusqu'ici en bonne voie de réalisation.

Tous se sont montrés, à des degrés divers, actifs, créateurs et autonomes tout en démontrant leur intérêt pour cette lecture. De plus, si l'on en juge d'après certains commentaires des observatrices, cet outil a favorisé la communication orale entre les enfants ayant eu accès au matériel.

En somme, par rapport à ce point, l'expérimentation indique déjà la valeur de ce livre-jeu (organisation et contenu) comme objet intéressant pour des enfants de 7, 8 et même 9 ans.

La valeur éducative du jeu (apprentissage)

Ce point concerne la lecture et l'écriture en général de même que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture proprement dit. Les critères d'observations proposés découlent de certaines composantes de l'acte lexique et de la recherche de sens telles qu'elles sont explicitées dans le premier chapitre de cette recherche. Ils touchent la recherche de sens à partir de la lecture d'images jusqu'à la lecture de textes et de consignes; ils se rapportent aussi à l'organisation du message par la composition d'une histoire à l'oral et à l'écrit. Ils concernent également l'utilisation d'indices en lecture par les images, les ajouts, les retours et l'anticipation.

Les résultats obtenus peuvent paraître très contradictoires mais, placés en regard des objectifs de cette recherche, ils libèrent tout leur sens: ils ramènent par leur diversité aux bases mêmes de l'acte lexique et de l'apprentissage en général. Certains enfants se sont servis des illustrations pour compléter leur lecture ou pour comprendre leur lecture. Par contre, pour d'autres, c'est le texte qui a été surtout utilisé. Ceci prouve, d'une certaine façon, qu'un texte destiné aux enfants et considéré relativement simple par

les adultes, peut ne pas l'être pour l'ensemble des élèves d'une classe. Il est donc bon d'en assurer la compréhension à l'aide d'illustrations simples et complètes venant expliquer ou parfaire ce qui est dit à l'écrit. Le fait aussi que les enfants ont effectué des retours lors de leur lecture fait aussi saisir ce phénomène. En échangeant les illustrations qu'ils avaient au départ choisies, les enfants ont montré qu'ils s'apercevaient de leurs erreurs de sens. Comme ils étaient en mesure de pouvoir les corriger eux-mêmes, c'est par le biais de l'ouverture du jeu qu'ils ont redonné du sens à leur création. Ces faits font voir d'eux-mêmes que certains objectifs concernant l'apprentissage de la lecture ont été atteints. (Voir objectifs d'apprentissage de la lecture aux pages 3 et 4 du guide.)

La répartition de l'échantillonnage relatif à ce domaine, comparativement à celle des domaines de l'intérêt et de la valeur récréative où les résultats sont très majoritaires, indique pour l'apprentissage, des résultats décloisonnés. Tous les enfants ne se sont pas appropriés la lecture de la même façon. On a pu constater que pour certains enfants cette lecture est facile alors que d'autres la sentent plus difficile. Ceci expliquerait l'ambivalence des résultats. Ces faits confirment la validité de certaines théories de l'apprentissage. Les enfants n'ont pas tous les mêmes connaissances, le même rythme et la même expérience en lecture. Il est donc nécessaire d'offrir aux enfants des situations où chacun peut faire ses propres expériences, en respectant son propre mode d'apprentissage. Même s'il est présentement impossible de généraliser ces résultats, — les causes en ont déjà été mentionnées —, il faut tout de même voir que les objectifs fixés ont été en bonne partie touchés par les enfants. Ceux-ci ont pu utiliser certaines stratégies pour vérifier leur propres hypothèses; la plupart ont également utilisé les indices ou points d'appuis compris dans les pages du livre-jeu pour s'aider à lire et à inventer ...; mais chaque enfant n'a pas le même style d'apprentissage et, à cet égard, un échantillonnage de vingt individus ne fournit pas un bagage d'indices et de faits préalables à une analyse valide des résultats obtenus.

Valeur récréative

Les faits d'observations sur la valeur récréative rejoignent ceux du domaine de l'intérêt porté par les enfants au livre-jeu, puisque celui-ci ne correspond pas à un exercice scolaire traditionnel en lecture. Il importe donc à cet effet de recueillir certaines données sur un matériel "ludique" destiné à favoriser l'apprentissage de la lecture.

Selon les observations et les commentaires apportés par les enseignantes, la plupart des enfants ont créé des histoires; mais le temps ne leur a pas permis de déployer leur créativité jusqu'au bout. Malgré ces difficultés, le jeu a permis aux enfants d'établir des relations avec d'autres compagnes ou compagnons: ils en ont profité pour faire de l'humour à l'occasion et la plupart se sont montrés enthousiastes en jouant. Ainsi, les enfants ont donc réagi de façon positive durant cette courte expérimentation.

Suite aux résultats des expérimentations à long terme qui s'effectueront en septembre 1982, il deviendra possible de compléter cette analyse et d'étudier plus en profondeur l'impact d'un tel matériel.

Cubes à lire

(4 à 6 ans)

Guide pédagogique

1981-06-30
P.P.M.F. de Sherbrooke

Auteure: Mireille Poupart
Graphistes: Pierre Lecomte
Claire Tourigny

Je tiens à remercier tous les enfants qui ont manipulé le jeu initial ainsi que Colette Labbé et Marielle Roy qui ont bien voulu collaborer à l'expérimentation de ce matériel.

En ce qui a trait à l'élaboration de la recherche, je remercie Lucille Latendresse pour son appui en tant que personne-ressource responsable de cette recherche ainsi que tous les consultants: Jean-Marie Doutreloux, Suzanne Guillemette, Louiselle McNicoll, Louis Ouellette, Gérard-Raymond Roy et Estelle Tremblay, sans oublier Francine Belleau qui a apporté une collaboration remarquable dans cette recherche.

Table des matières

Présentation du guide iv

Introduction ou fondements 1

Objectifs

- Objectifs généraux 2
- Objectifs d'apprentissage de lecture 2
- Objectifs d'apprentissage de lecture et d'écriture 3

Le jeu

- Présentation matérielle 4
- Contenu du jeu 4
- Le principe du jeu 10
- Démarche d'exploitation: jumelage des Cubes à lire et du livre à colorier 10
  Livre à colorier en annexe au guide pédagogique 27
  Livre à colorier en annexe D de la recherche 177
- Règles du jeu 11

Au-delà du jeu

- Autres démarches d'exploitation avec les cubes seulement 13
- Fabrication d'un nouveau matériel 14
- Considérations pour les enseignant(e)s 16
- Conclusion 24
- Quelques matériels de références 25

Cubes à lire

Par sa présentation et son contenu actuels, le matériel Cubes à lir s'adresse aux enfants de quatre à six ans. Cependant, avec quelques modifications touchant le contenu, il pourrait s'adresser à l'ensemble des enfants du premier cycle du primaire.

Le guide que constitue ce fascicule présente les fondements du jeu, les objectifs, le contenu et la forme de Cubes à lire, de même qu'une démarche d'exploitation pour le jeu initial; il comporte aussi des suggestions pour la fabrication et l'exploitation d'un nouveau jeu à construire par les enfants avec l'aide des parents ou des enseignant(e)s.

Le principe des cubes est tellement simple qu'il offre la possibilité d'une multitude d'exploitations. Depuis longtemps, les enfants manipulent des cubes et s'inventent des constructions de tous genres. Alors, pourquoi ne pas mêler "la lecture et l'écriture à l'agréable?".

Il est important de noter que le principe et le contenu de ce jeu qui seront explicités dans ce guide ne peuvent être qu'un prétexte ou un exemple qui attendent de laisser leur place à l'originalité et aux besoins des enfants.

Ce jeu s'adresse donc particulièrement aux enfants à qui professeurs et parents laisseront la chance et la liberté d'utiliser leur créativité et leur connaissance de la langue, pour continuer de s'approprier le pouvoir du monde de l'écrit.

À tous ces enfants, je souhaite un bon et plaisant apprentissage.

Mireille

Introduction ou fondements

> Savoir lire, c'est lire des yeux, c'est tirer directement un sens des signes graphiques.
>
> Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leur attribuer un sens. (Foucambert, 1976.)

Les deux énoncés en exergue définissent assez bien l'optique initiale de ce jeu. Ils renvoient d'une part à certains concepts généraux tels la créativité, l'autonomie et l'indépendance de l'enfant, valorisés présentement en milieu scolaire par l'approche psycholinguistique. D'autre part, ce jeu poursuit l'idée d'une approche globale en lecture; il vise à permettre à l'enfant de faire l'apprentissage de mots qui, à l'oral, lui sont familiers en lui proposant de construire et de choisir lui-même les composantes interchangeables de ce jeu selon son intention de lecture et ses besoins en tant qu'individu. De plus, il tend à respecter les caractéristiques de la perception visuelle et suggère à l'enfant, tout en tenant compte de son rythme d'apprentissage, de se familiariser aux indices en lecture ainsi qu'à la syntaxe du code écrit. Le tout s'insère non pas seulement dans des activités de communication écrite mais dans un réseau de communication dans lequel l'enfant peut projeter son vécu, ses connaissances et ses habiletés pour parfaire son apprentissage.

Ces bases théoriques et cette orientation sont reprises ci-après en termes plus systématiques, sous forme d'objectifs généraux et d'objectifs d'apprentissage de la lecture dont certains touchent à la fois la lecture et l'écriture.

Objectifs généraux

- Permettre à l'enfant d'être un individu créateur et autonome.
- Permettre à l'enfant de travailler à l'intérieur d'un réseau de communication.
- Permettre à l'enfant de jouer seul ou en groupe.
- Permettre à l'enfant d'être actif dans son apprentissage.
- Proposer un matériel-cadre pouvant servir de jeu pour l'apprentissage de la lecture.
- Donner un exemple de matériel didactique pouvant être complété, repris ou construit par des enfants selon leurs besoins, leurs capacités, leur rythme et leur créativité.

Objectifs d'apprentissage de lecture

- A partir d'un jeu, placer l'enfant en situation de lecture.
- Par le jeu, susciter l'intention de lecture.
- Par le jeu, favoriser l'intérêt de l'enfant pour la lecture.
- Grâce à l'univocité et à la simplicité des illustrations, permettre à l'enfant de s'approprier globalement la correspondance symbole → idée.
- Permettre à l'enfant de s'approprier la lecture à partir de la globalisation des mots pour en arriver à la lecture de différentes phrases.
- Permettre à l'enfant d'utiliser les différents indices compris dans sa lecture.
- Permettre à l'enfant de pouvoir vérifier ses hypothèses de lecture.
- Placer l'enfant dans une situation où il verra les mots dans différents contextes.

Objectifs d'apprentissage de lecture et d'écriture

- Permettre à l'enfant de s'approprier des mots et des structures syntaxiques à l'écrit.
- Permettre à l'enfant de construire des phrases à l'écrit.
- Permettre à l'enfant de lire des phrases qu'il a lui-même structurées.

On pourrait résumer ces objectifs en disant qu'il faut laisser l'enfant jouer avec ses idées.

- Laisser l'enfant responsable de ses idées.
- Laisser l'enfant manifester ses idées.
- Laisser l'enfant traduire ses idées à l'oral et à l'écrit.
- Laisser l'enfant lire ses idées.
- Laisser l'enfant interpréter les idées de ses amis.
- Laisser les enfants dire, écrire et lire leurs idées et leurs mots selon leur mode de communication, pour permettre l'appropriation du code de la langue qu'ils auront à utiliser dans leur vie.

Les objectifs énumérés précédemment peuvent être touchés par le truchement du principe d'utilisation des cubes et/ou la forme et/ou le contenu du jeu. Commençons par décrire la forme qu'a pris les Cubes à lire pour l'expérimentation.

Présentation matérielle

Le matériel mis à la disposition des enfants contient les éléments suivants.

- Une illustration représentant les personnages.
- Douze cubes de bois de 5 cm.
- Un livre à colorier.
- Un boîtier servant à contenir les cubes.
- Une grille d'observation pour l'enseignant(e).

Dans son ensemble, c'est un matériel solide, simple et pouvant servir à d'autres utilisations que celles prévues par cette recherche.

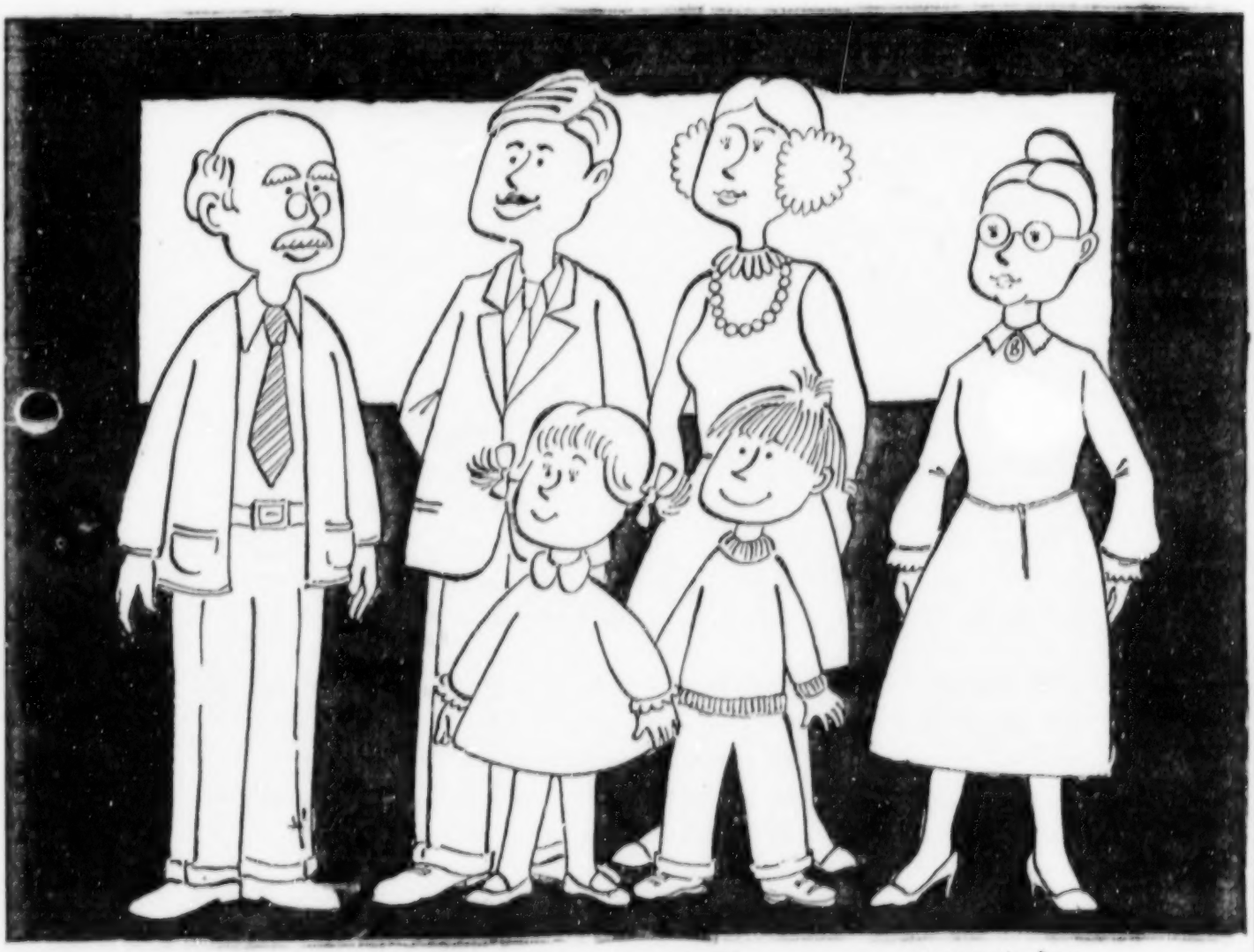
En regard des fondements et des objectifs de lecture énumérés précédemment, le contenu vient expliquer le choix des éléments du jeu et le fondement de ce matériel didactique.

Contenu du jeu

1. Une "boîte à lunch" servant à contenir et à mêler les cubes.

2. Une illustration représentant les personnages du jeu initial.

LA FAMILLE



le grand-père | le père | la fille | la mère | le garçon | la grand-mère

3. Douze cubes de bois de 5 cm comprenant trois séries de quatre cubes.
   - 3 cubes bleus = personnages
   - 3 cubes rouges = actions
   - 3 cubes jaunes = lieux
   - 3 cubes orangés = temps

   L'ensemble des cubes contient vingt-quatre mots à lire globalement.

1re série	Personnages (illustrations)	Actions (illustrations)	Lieux (illustrations)	Temps (illustrations)
2e série	Illustrations Mots	Illustrations Mots	Illustrations Mots	Illustrations Mots
3e série	Mots	Mots	Mots	Mots

Mots

1.	le père	mange	à la maison	le matin
2.	la mère	lit	au bureau	le lundi
3.	le garçon	joue	au parc	le dimanche
4.	la fille	va	au zoo	la nuit
5.	la grand-mère	court	sur le trottoir	à deux heures
6.	le grand-père	dort	dans le salon	à neuf heures

4. Un livre à colorier destiné à l'apprentissage de la lecture ou à être utilisé seul. L'utilisation de ce livre avec les enfants en vue de l'apprentissage de la lecture nécessite la collaboration de l'adulte. Celui-ci doit assister l'enfant tout au long de son travail dans le livre (Annexe 1 du guide et Annexe D de la recherche).

5. Une grille d'observation (pour l'enseignant(e) ou les parents)

   La grille d'observation présentée ci-après touche les objectifs poursuivis par la recherche et les regroupe sous trois titres: l'intérêt pour le jeu, la valeur éducative du jeu et la valeur récréative des Cubes à lire. Cette grille n'est qu'un point de départ; elle donne des pistes

à ceux qui sont intéressés à aborder la lecture avec les petits, en respectant les fondements de l'approche psycholinguistique en lecture. Cette liste de points d'observation demande à être élaborée davantage selon les besoins et les objectifs de ceux et celles qui voudront l'utiliser. En ce qui concerne la recherche effectuée, les points d'observation énumérés rendaient possible l'évaluation du matériel.

Grille d'observation pour le matériel-type Cubes à lire

Âge de l'enfant ☐

1. Intérêt pour le jeu
2. Valeur éducative du jeu (apprentissage)
3. Valeur récréative du jeu

		Domaine de références peu beaucoup
1.	**Intérêt**	
1.1	L'enfant est attiré par le matériel.	1 2 3 4 5
1.2	L'enfant a du plaisir à travailler dans le guide.	1 2 3 4 5
1.3	L'enfant examine tous les cubes.	1 2 3 4 5
1.4	L'enfant demande à utiliser le matériel plus d'une fois.	1 2 3 4 5
1.5	L'enfant est attiré par les cubes.	1 2 3 4 5
1.6	L'enfant est attiré par le guide.	1 2 3 4 5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

2.	**Valeur éducative**	
2.1	L'enfant s'approprie le code (correspondance symbole ⟶ idée).	1 2 3 4 5
2.2	L'enfant globalise des mots.	1 2 3 4 5
2.3	L'enfant globalise ces mêmes mots dans différents contextes.	1 2 3 4 5

		Domaine de références peu beaucoup
2.4	L'enfant globalise des mots qui correspondent à une réalité vécue.	1 2 3 4 5
2.5	L'enfant fait de la lecture d'images.	1 2 3 4 5
2.6	L'enfant fait de la lecture de mots.	1 2 3 4 5
2.7	L'enfant fait de la lecture de phrases.	1 2 3 4 5
2.8	L'enfant construit des phrases (écriture).	1 2 3 4 5
2.9	L'enfant suit l'enchaînement des éléments de son histoire.	1 2 3 4 5
2.10	L'enfant fait des classifications.	1 2 3 4 5
2.11	L'enfant va chercher dans d'autres blocs des indices lui permettant de mieux comprendre sa lecture.	1 2 3 4 5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

3. Valeur récréative

3.1	L'enfant est détendu en jouant.	1 2 3 4 5
3.2	L'enfant crée à partir du jeu.	1 2 3 4 5
3.3	L'enfant joue plus de dix minutes avec le jeu.	1 2 3 4 5
3.4	L'enfant est enthousiaste en jouant.	1 2 3 4 5
3.5	L'enfant joue avec d'autres enfants.	1 2 3 4 5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

Le principe du jeu

L'enfant peut s'approprier de façon globale le sens et la graphie des mots à partir d'images. Il peut aussi s'approprier des structures syntaxiques en tentant de juxtaposer deux, trois ou quatre cubes présentant des images et représentant une phrase complète lorsqu'ils sont accolés les uns aux autres. Au départ, tout peut se faire à l'oral avec les cubes "illustrations" et les cubes "illustrations-mots".

L'enfant qui place ses cubes dans un ordre permis par l'usage du français travaille la linéarité et la syntaxe. L'enfant qui identifie la graphie des mots à l'image correspondante travaille la globalisation des mots. L'enfant aux prises avec une graphie inconnue tentera de lui donner un sens en cherchant dans les cubes "illustrations-mots", la correspondance picturale de cette graphie. Le jeu lui assure donc un appui et des indices suffisants à l'appropriation globale des mots écrits.

Le principe de ce jeu ne s'arrête pas là; il sera complet lorsque, sur les trois séries de cubes apparaîtront les mots et les images choisis et voulus par les enfants qui auront à utiliser ce principe.

Démarche d'exploitation

Jumelage des Cubes à lire et du livre à colorier

Le but de ce jeu pour les enfants de quatre-cinq ans est de les amener à être en contact avec un certain nombre de mots et de phrases à partir des cubes et du guide.

Exemples

– le garçon	cheveux	soleil
– la fille	visage	jaune
– la grand-mère	nez	oiseau
– le grand-père	oreilles	lion
– le père	cou	le nombre 6
– la mère	moustache	le nombre 10
– le matin	joues	chaise
– zoo	lit	étoiles
– dimanche	yeux	vert

– bureau	front	lune
– la nuit	à neuf heures	bleu
– trottoir	à deux heures	horloge
– rue	à la maison	divan
– dans le salon	lundi	orangé
– nombre 15	au parc	rouge
– chiffre 7	sapin	joue
– dort	mange	lit
– court	joue	va

Règles du jeu

Nombre de joueurs: 1 à 4 joueurs à la fois par jeu.
Dépendamment de l'âge, un ou plus d'un enfant peut jouer seul ou il peut avoir besoin de l'aide de quelqu'un connaissant déjà assez bien la langue écrite.

Faire manipuler les cubes par les enfants souvent mais durant de courtes périodes.

1. Dans un premier temps, présenter aux enfants la carte représentant les personnages pour les amener à les identifier.
   - la fille
   - le garçon
   - la mère
   - le père
   - la grand-mère
   - le grand-père
2. Faire manipuler les cubes par les enfants (pêle-mêle).
3. Sortir le cube personnages-illustrations (bleu) et les faire identifier par les enfants.
4. Prendre le livre à colorier et, tout en jouant et en coloriant, les amener à prendre connaissance de la correspondance graphique des illustrations.

Note. — Au fur et à mesure qu'on avance dans le guide, faire manipuler les cubes pour habituer les enfants aux principes du jeu et aux correspondances graphiques des illustrations.

5. Prendre le cube-illustrations des actions (rouge) et les faire identifier oralement par les enfants.
6. Continuer dans le guide.
7. Prendre le cube des lieux-illustrations (jaune) et les faire identifier oralement par les enfants.
8. Jouer avec les cubes pour faire des phrases en reliant deux ou trois cubes.
9. Continuer dans le guide.
10. Prendre le cube-illustration du temps (orangé) et faire identifier les faces du cube aux enfants.
11. Jouer avec les cubes pour faire des phrases en reliant les quatre cubes.
12. Continuer dans le guide.
13. Faire jouer les enfants en éliminant les illustrations graduellement. S'ils ne peuvent reconnaître ce qui est écrit, les amener à chercher dans les cubes images/mots, la correspondance picturale de cette graphie.
14. Par la suite, laisser les enfants jouer entre eux, sans intervenir. Observer seulement.

Note. — L'usage du guide est facultatif. Il demande une longue préparation et il exige la présence constante de l'adulte.

Au-delà du jeu

Voici d'autres démarches d'exploitation qu'on peut vivre et faire vivre avec les cubes seulement.

- Afin d'amener les enfants à globaliser les vingt-quatre mots apparaissant sur la face des cubes, on peut commencer en leur présentant deux "cubes-illustrations" puis trois et quatre.
- Avec les jeunes enfants, on peut commencer en leur présentant la première série de cubes (illustrations seulement); puis, graduellement, on présente la deuxième série (illustrations-mots); on arrive ensuite à la troisième série puis à la fabrication et à la lecture de phrases complètes, faite indépendamment des "cubes images" ou des "cubes mots".
- On peut aussi laisser tous les cubes aux enfants: ils ont à se bâtir une histoire avec les mots connus. Les illustrations peuvent servir à remplacer les mots non encore globalisés.
- Un enfant construit une histoire et son copain doit être capable de la lire pour avoir droit, à son tour, de construire une histoire personnelle à faire lire.
- On pige au hasard un cube dans chacune des couleurs et on tente par la suite de lire l'histoire que le hasard a fournie.
- On peut demander d'associer la première série de cubes à la troisième série.

Etc.

À chaque démarche, on vise à amener l'enfant à comprendre le code qui lui est imposé s'il veut que son histoire ait du sens. Une fois que les correspondances illustrations et écrit sont assimilées, on suggère de laisser les enfants établir leurs propres règles du jeu et de leur permettre de jouer entre eux, sans intervention extérieure.

Fabrication d'un nouveau matériel

Première façon

- L'enseignant(e) se procure douze cubes de styromousse destinés à remplacer les douze cubes proposés par le jeu initial.
- L'enseignant(e) demande aux enfants de donner des mots représentant des personnages, des actions, des lieux et le temps, qu'ils aimeraient apprendre à lire.
- L'enseignant(e) après avoir surveillé la logique des agencements et la syntaxe possible peut fabriquer et illustrer avec les enfants, un autre jeu sur lequel apparaîtront les mots nouveaux correspondant aux réalités des enfants ainsi qu'à leurs intérêts pour certains domaines.
- L'avantage de fabriquer avec les élèves un jeu semblable, c'est que les illustrations et les idées viendront d'eux. Il sera donc plus intéressant et plus facile pour eux de reconnaître les symboles correspondant aux mots écrits puisqu'ils en auront fixé le code.

Deuxième façon

Outre l'approche précédente, on peut fabriquer un autre jeu à partir des éléments suivants.

- Un cube d'animaux (6): chien, chat, cheval, lapin, porc, poule, poisson, etc.
- Un cube de personnages (métiers): mécanicien(ne), pompiste, épicier(ère), enseignant(e), danseur(euse), pharmacien(ne), etc.
- Un cube de moyens de transport: auto, camion, avion, bateau, train, autobus, bicyclette, etc.
- Un cube d'actions: voler, flotter, rouler, glisser, tirer, arrêter, déraper, etc.
- Un cube d'éléments: viande, pomme de terre, carotte, navet, framboise, fraise, pomme, orange, etc.
- Un cube de lieux: maison, garage, école, épicerie, jardin, rue, parc, etc.

- Un cube de mots de liaison: à, vers, dans, de, sur, des, avec, etc.
- Un cube de maisons d'animaux: niche, nid, étable, écurie, poulailler, rivière, tannière, porcherie, etc.

Quand les enfants ont fixé leur choix, il ne reste plus qu'à agencer les catégories de façon à ce que, regroupés, les éléments donnent accès au sens d'une phrase.

Troisième façon

On peut se servir de cubes utilisés ordinairement pour insérer des photos. Les illustrations peuvent être faites sur des cartons par les enfants. Les cartons s'insèrent facilement dans le cube; on peut aussi les changer et les manipuler.

Cela permet de se fabriquer une banque d'éléments interchangeables concernant plusieurs points spécifiques. En voici quelques-uns.

- le temps des verbes,
- les pronoms de la 3^{e} personne du singulier,
- les pronoms de la 3^{e} personne du pluriel,
- des phrases présentant diverses structures,
- le déroulement linéaire des idées,
- le déroulement chronologique des événements,
- des verbes à sujet explicite,
- des mots fréquents du vocabulaire oral actif et passif de l'élève, (1)
- etc.

Ce jeu permet aussi de déceler et de corriger les erreurs qui ont pu se glisser au niveau du sens.

Note. — Ces éléments peuvent se décomposer et, toujours en respectant la logique du jeu, on peut utiliser deux, trois, quatre, cinq et même six cubes à la fois. Comme il y a trois séries, c'est dire que le jeu peut contenir jusqu'à dix-huit cubes à la fois (3 séries X 6 cubes).

---

1. Programme d'étude (primaire-français), première année, page 45.

Considérations pour les enseignant(e)s

Il n'est pas toujours facile d'agencer les choix des enfants tout en gardant un sens. Il s'agit à ce moment-là de restreindre le nombre de cubes à utiliser; ceci ne change pas le principe même du jeu.

illustration

illustration-mot

mot

Les enfants et l'enseignant(e) peuvent se fabriquer un matériel semblable en respectant les étapes suivantes.

- Fabrication de cubes ou appropriation de cubes servant à insérer des photos

  Actuellement, les Cubes à lire contiennent douze cubes, mais on peut très bien se servir de moins de douze cubes ou plus de douze cubes.

  Vous avez besoin d'autant de cubes qu'il y a d'éléments dans vos phrases.

- Choix des mots

  Laissez les enfants donner ou choisir les mots qu'ils aimeraient lire et faites-en une liste.

  Vérifiez ensuite si des liens peuvent s'établir entre ces mots: catégories, genre, nombre, etc.

- Production du jeu

  Lorsque l'agencement logique et syntaxique est possible, distribuez aux enfants une feuille ou un carton de la grosseur de la face du cube sur lequel ils auront à dessiner le mot dont ils sont responsables. Le dessin effectué ou encore l'illustration ou la photo représentant ce mot

étant trouvée, faites-la photocopier ou polycopier de façon à avoir deux exemplaires d'une même illustration que vous insérerez dans le cube-illustration et le cube illustration-mot.

1er illustration

2e illustration-mot
(inscrire ou faire inscrire le mot écrit)

3e mot
(écrire le mot seulement)

Il faut écrire le mot sur le cube illustration-mot et le cube-mot.

Pour les mots de liaison, difficiles à illustrer, vous pouvez, après entente avec les enfants, les écrire tels quels sur les trois cubes (interchangeables) ou encore, leur accorder un symbole quelconque.

Des séries de couleurs différentes aideront l'enfant dans sa recherche. Il pourra retrouver facilement la correspondance d'un mot inscrit sur un cube d'une couleur en allant vérifier sur un autre cube de cette couleur la correspondance illustration de cette graphie.

Le jeu étant maintenant mis en place, laissez les enfants jouer avec leur jeu ou encore reprenez une des démarches proposées au départ.

Il est possible qu'il vous soit difficile d'agencer les mots ensemble au début. Aussi, j'ai énuméré ci-après un certain nombre de possibilités avec des exemples concrets. Vous pourrez ainsi vous familiariser avec le principe de ce jeu.

Exemples

Note. — On peut décomposer les groupes comprenant un mot de liaison.
(Nom des enfants, photos des enfants.)

Marc	monte	dans l'autobus	à sept heures
Christiane	s'assoit	dans le train	à huit heures
Georges	se lève	dans le bateau	à neuf heures
Jean	se penche	dans l'avion	à dix heures
Danielle	saute	dans la charrette	à onze heures
Luc	s'étire	dans la roulotte	à une heure

(Jeu avec agencement de 2 éléments) (6 cubes)

Marc	monte
Christiane	s'assoit
Georges	se lève
Jean	se penche
Danielle	saute
Luc	s'étire

(Jeu avec agencement de 4 éléments) (12 cubes)

Marc	monte	dans (inchangeable)	l'autobus
Christiane	s'assoit	dans	le train
Georges	se lève	dans	le bateau
Jean	se penche	dans	l'avion
Danielle	saute	dans	la charrette
Luc	s'étire	dans	la roulotte

(Jeu avec agencement de 6 éléments) (18 cubes)

nom des enfants		inchangeable		inchangeable	
Louis	monte	dans	l'autobus	à	sept heures
Chantal	s'assoit	dans	le train	à	huit heures
Georges	se lève	dans	le bateau	à	neuf heures
Martine	se penche	dans	l'avion	à	dix heures
Danielle	saute	dans	la charrette	à	onze heures
Jean	s'étire	dans	la roulotte	à	une heure

(Jeu avec agencement de 8 éléments) (24 cubes)

nom des enfants		inchangeable	nom des enfants	inchangeable		inchangeable	
Louis	monte	avec	Suzanne	dans	l'autobus	à	sept heures
Chantal	s'assoit	avec	Louiselle	dans	le train	à	huit heures
Georges	se lève	avec	Francine	dans	le bateau	à	neuf heures
Martine	se penche	avec	Estelle	dans	l'avion	à	dix heures
Danielle	saute	avec	Marc	dans	la charrette	à	onze heures
Jean	s'étire	avec	Julien	dans	la roulotte	à	une heure

Exemples

(Jeu avec agencement de 3 éléments) (9 cubes)

Le Japonais	achète	des fleurs
La Chinoise	vend	des livres
L'Indien	lance	un ballon
L'Esquimaude	achète	un cerf-volant
L'Africain	vend	une balle
La Québécoise	lance	un cahier

supplémentaires

donne

reçoit

Temps présent
3e pers. du sing. (1)

(Jeu avec agencement de 3 éléments) (9 cubes)

Animaux	Actions	Objets
Le chien	renifle	la balle
L'ours	griffe	la noix
Le chat	mord	la viande
L'écureuil	écrase	la souris
Le tigre	regarde	la branche
Le raton laveur	lèche	l'oiseau

Temps présent
3e pers. du plur.

(Jeu avec agencement de 3 éléments) (9 cubes)

Animaux	Actions	Objets
Les chiens	reniflent	la balle
Les ours	griffent	la noix
Les chats	mordent	la viande
Les écureuils	écrasent	la souris
Les tigres	regardent	la branche
Les ratons laveurs	lèchent	l'oiseau

1. Programme d'étude (primaire-français), première année, page 45.

Temps présent
3e pers. du sing. (Jeu avec agencement de 4 éléments) (12 cubes)

Personnages	Actions	Mots de liaison	Lieux
La mécanicienne	marche	loin de	l'église
La pharmacienne	boit	dans	l'école
Le pompier	éternue	devant	l'épicerie
La policière	tombe	près de	la rue
Le médecin	chante	derrière	la maison
Le soldat	siffle	en face de	la quincaillerie

Temps présent
3e pers. du plur. (Jeu avec agencement de 4 éléments) (12 cubes)

Personnages	Actions	Mots de liaison	Lieux
Les mécaniciennes	marchent	loin de	l'église
Les pharmaciennes	boivent	dans	l'école
Les pompiers	éternuent	devant	l'épicerie
Les policières	tombent	près de	la rue
Les médecins	chantent	derrière	la maison
Les soldats	sifflent	en face de	la quincaillerie

(Jeu avec agencement de 5 éléments) (15 cubes)

	inchangeable		inchangeable	
La cape	de	grand-maman	est	jaune
La ceinture	de	maman	est	rouge
La salopette	de	la tante	est	verte
La chemise	de	papa	est	bleue
La cravate	de	grand-papa	est	brune
La veste	de	l'oncle	est	noire

Lorsque l'agencement n'est pas possible, il faut bloquer un mot de façon à ce que devienne possible la manipulation des autres.

(Jeu avec agencement de 5 éléments) (15 cubes)

	inchangeable			
La Japonaise	offre	des pissenlits	à la	pianiste
Le Chinois	offre	des roses	au	cuisinier
L'Indienne	offre	des tulipes	à la	reine
L'Esquimaude	offre	des pivoines	au	roi
L'Africaine	offre	des marguerites	au	chanteur
Le Québécois	offre	des lilas	à la	policière

(Jeu avec agencement de 5 éléments) (15 cubes)

Nom des enfants	inchangeable	nom des enfants		
Exemples				
Félix	et	France	mangent	des pommes de terre
Marie	et	Sylvie	vendent	des carottes
Diane	et	Lucille	achètent	des navets
Isabelle	et	Louis	coupent	des tomates
Claude	et	Jean-Marie	arrachent	des fèves (haricots)
Jean-Pierre	et	Gérard	écrasent	des asperges

(Jeu avec agencement de 6 éléments) (18 cubes)

	inchangeable	nom des enfants	verbe inchangeable	mot de liaison inchangeable	
La marionnette	de	Jean	est	sur	le bureau
La cart	de	Raymond	est	sur	le tableau
Le dessin	de	Michel	est	sur	le plancher
La photo	de	Chantal	est	sur	la chaise
Le livre	de	Julie	est	sur	l'armoire
Le disque	de	Nathalie	est	sur	la fenêtre

(Jeu avec agencement de 5 éléments) (15 cubes)

			inchangeable	
Le serveur	ouvre	la télévision	avec	le pouce
La pompiste	ferme	la radio	avec	la main
Le chauffeur	vise	le magnétophone	avec	le doigt
L'électricienne	époussette	le tourne-disque	avec	les pieds
Le couturier	touche	le tiroir	avec	les mains
L'aviatrice	lave	le réfrigérateur	avec	les doigts

Conclusion

Vous avez pu le constater, ce jeu offre plusieurs possibilités d'exploitation. Le présent guide vous en a suggéré quelques-unes à titre de références ou de points d'appuis montrant qu'il est possible d'aborder la lecture et l'écriture avec les enfants à partir d'un jeu dans lequel ils peuvent ou doivent inventer les éléments à manipuler compte tenu des bases mêmes de l'apprentissage. Aussi il n'est pas nécessaire de suivre les démarches proposées. Il ne tient qu'à vous, suite à la lecture de ce guide, de laisser aller votre créativité et votre sens d'initiative pour faciliter aux enfants l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Votre expérience avec vos élèves et la connaissance que vous avez d'eux vous serviront encore plus que les suggestions de ce guide pour exploiter les Cubes à lire. Initialement, ce jeu tend à être simple. Alors, inutile de vouloir le compliquer ou surcharger les élèves de nouveaux mots qui ne correspondent pas à leur réalité. Pour mieux comprendre le principe de ce jeu et mieux cerner les capacités et intérêts de vos élèves, vous pouvez tenter l'expérience avec le jeu tel qu'il a été conçu mais, si vous constatez que ces mots ou ces illustrations ne leur conviennent pas, n'hésitez pas à remettre entre leurs mains la responsabilité de faire un même type de matériel que, cette fois-ci, ils construiront. L'intérêt et la motivation pour la lecture n'en seront que plus soutenues, surtout si cela favorise leur créativité.

Alors, bonne chance, en espérant que les enfants et vous-même profiterez au maximum de votre création au profit de tous, de l'apprentissage de la lecture et de l'apprentissage de l'écriture. Amusez-vous bien!

Mireille

Quelques matériels de références

DEBLI, Colette et HUBSCHMID, Arthur. Alpha et Beta. Paris, Éditions l'École des Loisirs Renard Poche, 1976.

LE BOEUF, C. Vocabulaire en images 1. Paris, Éditions de l'École.

LE BOEUF, C. Vocabulaire en images 2. Paris, Éditions de l'École.

LE BOEUF, C. Raconte ... Paris, Éditions de l'École.

LIPS, Robert. Raconte Globi 1. Paris, Éditions de l'École.

PÈRE CASTOR. Jeux du Père Castor. Paris, Éditions Flammarion.

SANTENACH, André. De la bande dessinée à l'expression orale et écrite. Paris, Éditions Fernand Nathan.

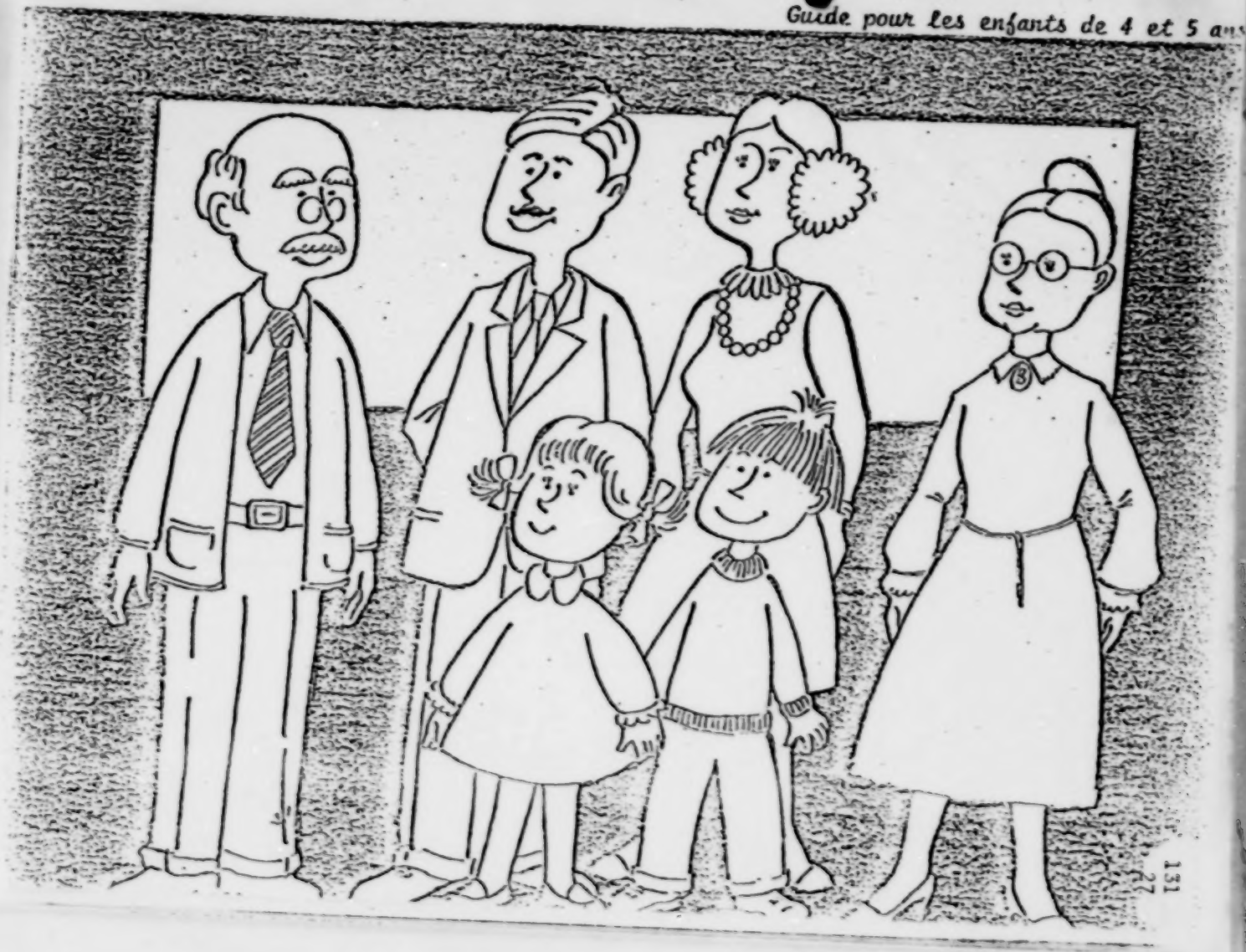
SCHNIECKEL, Jean. La bande à renard. Paris, Éditions Renard Poche, 1976.

Suites logiques d'images. Paris, Éditions Fernand Nathan, 1974.

Rol Rob. Lyon, Éditions E. Robert.

Annexe au guide pédagogique

Livre à colorier des Cubes à lire



CUBES À LIRE

(Guide de l'enfant)

Colorie ses cheveux.

Colorie son visage.

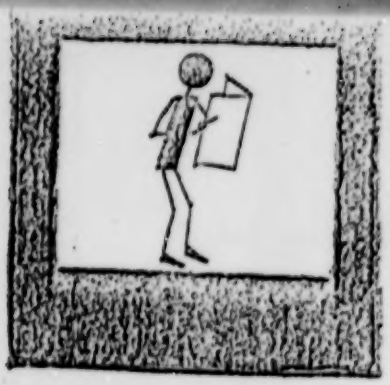
Qui suis-je?

Colorie le mot garçon

Colorie ses cheveux.

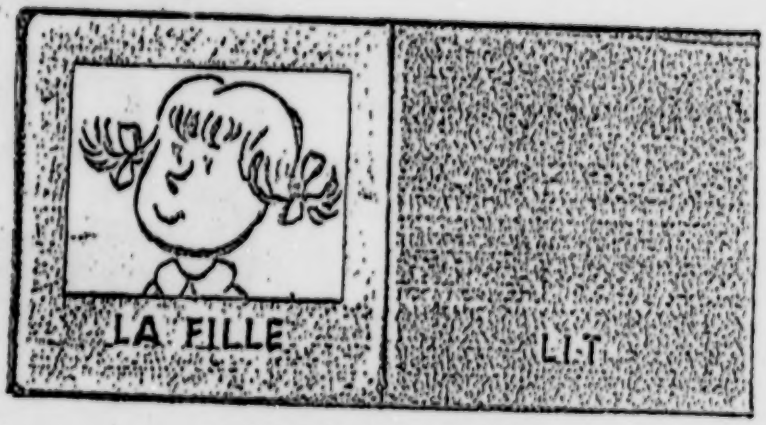
Colorie son nez.

Qui suis-je?



Qu'est-ce qu'il fait?

Colorie le journal.



Colorie le mot <u>fille</u>

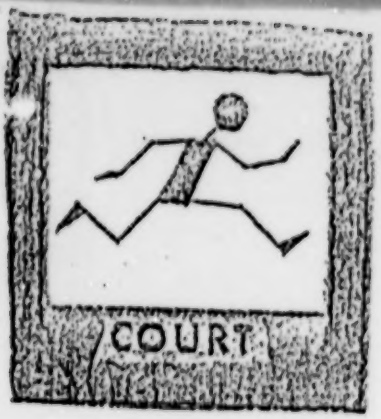
Qui suis-je?

LA GRAND-MÈRE

Colorie son oreille.

LA GRAND-MÈRE

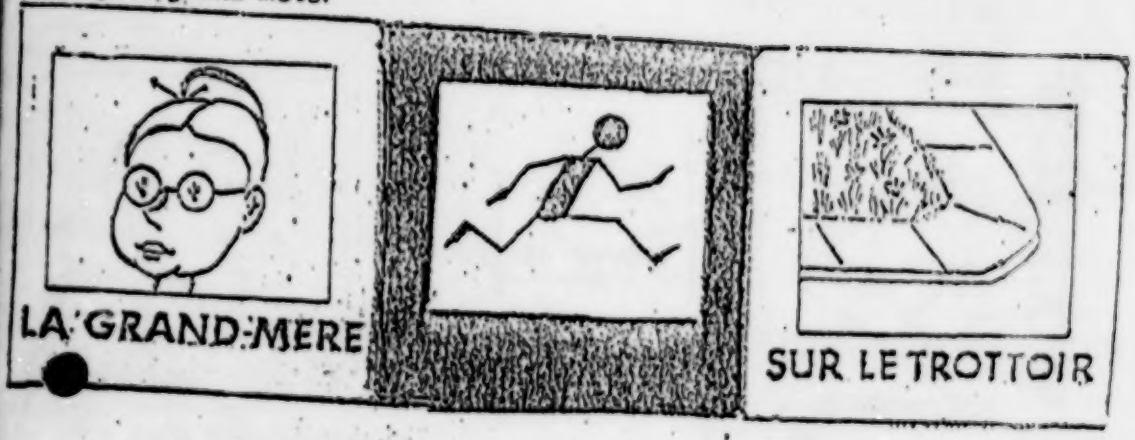
Colorie son cou .



Qu'est-ce qu'il fait?

Colorie le mot grand-mère

Que fait grand-mère?

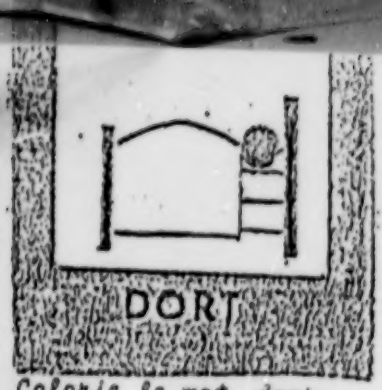


Colorie sa moustache.

LE GRAND-PÈRE

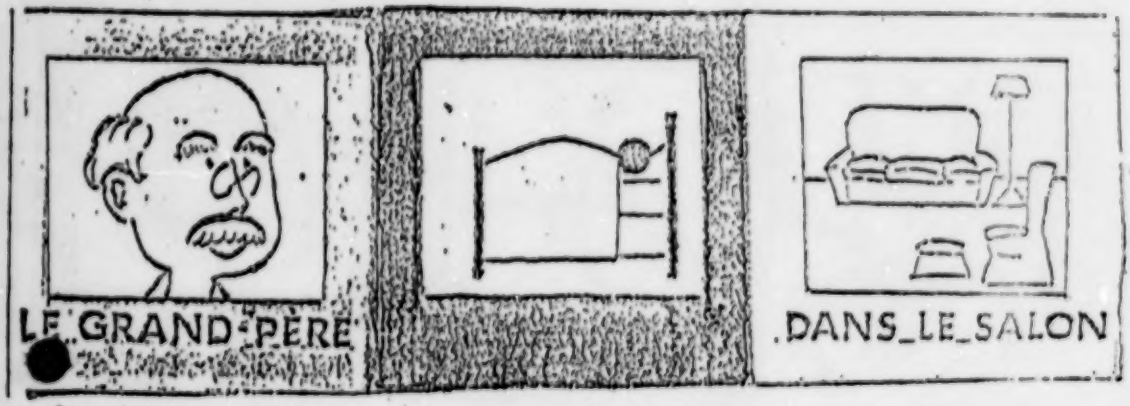
Qui suis-je?

Colorie ses joues.



Qu'est-ce qu'il fait?

Colorie le mot dort



Que fait grand-père?

Colorie les mots dans le salon

Qui suis-je?

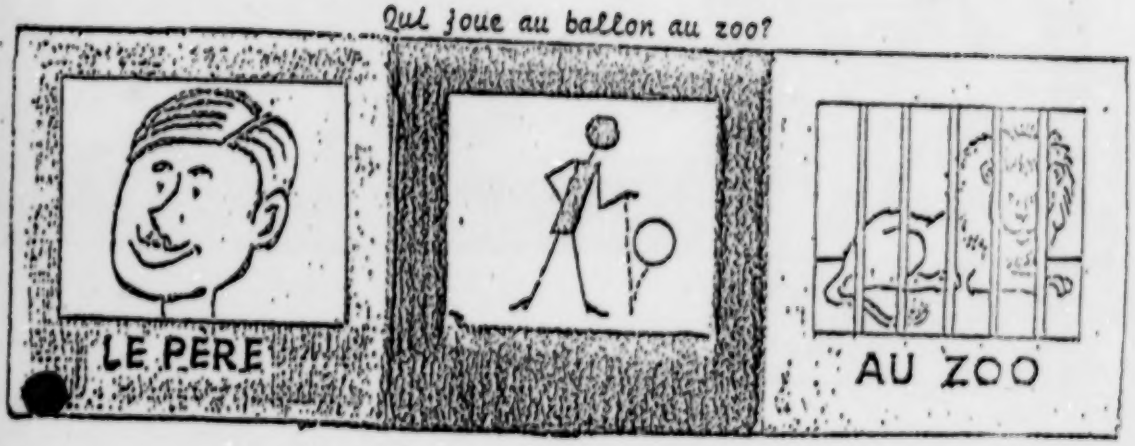
Colorie ses yeux.

Colorie son visage.

Qu'est-ce que je fais?

Colorie le ballon.

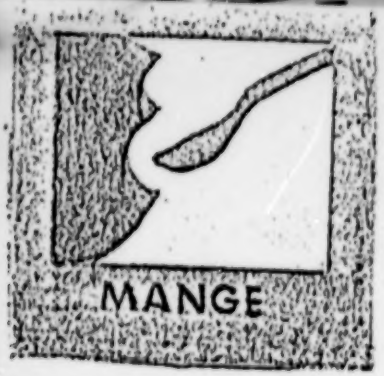
Qui joue au ballon au zoo?



Colorie ses cheveux.

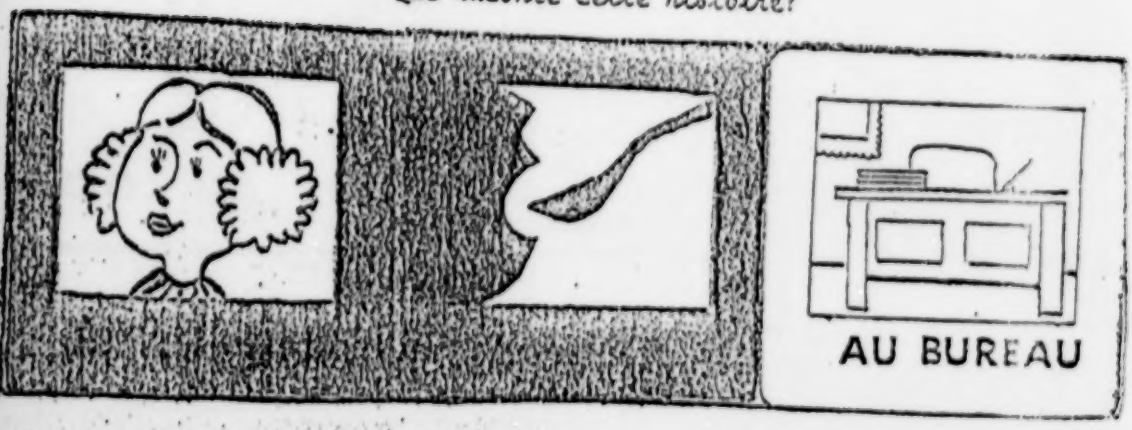
Qui suis-je?

Colorie son front.



Qu'est-ce que je fais?

Colorie les mots au bureau
Que raconte cette histoire?



À LA MAISON	COURT	LA FILLE

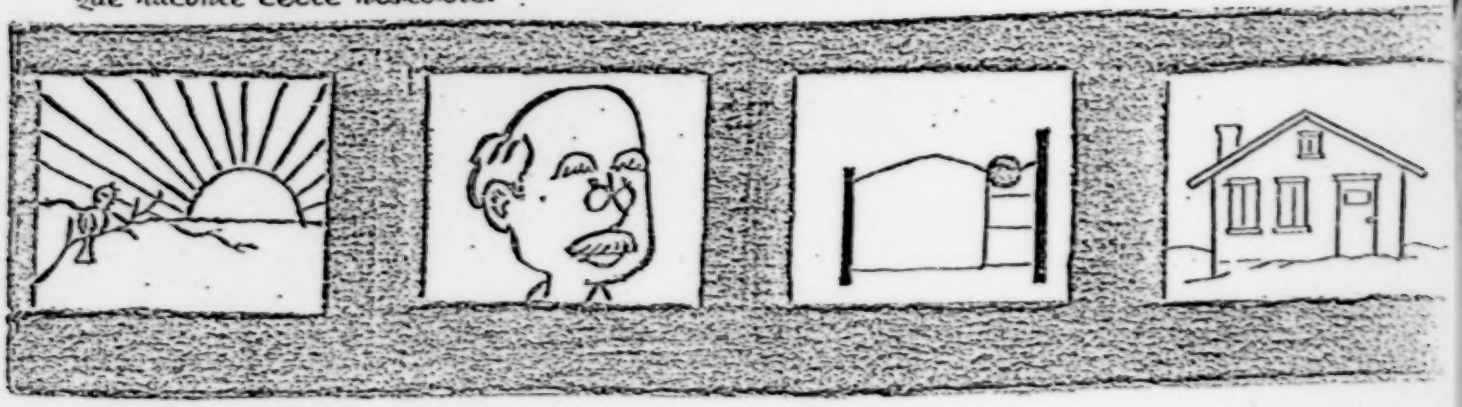
Colorie le mot va

VA	LA MÈRE	AU ZOO

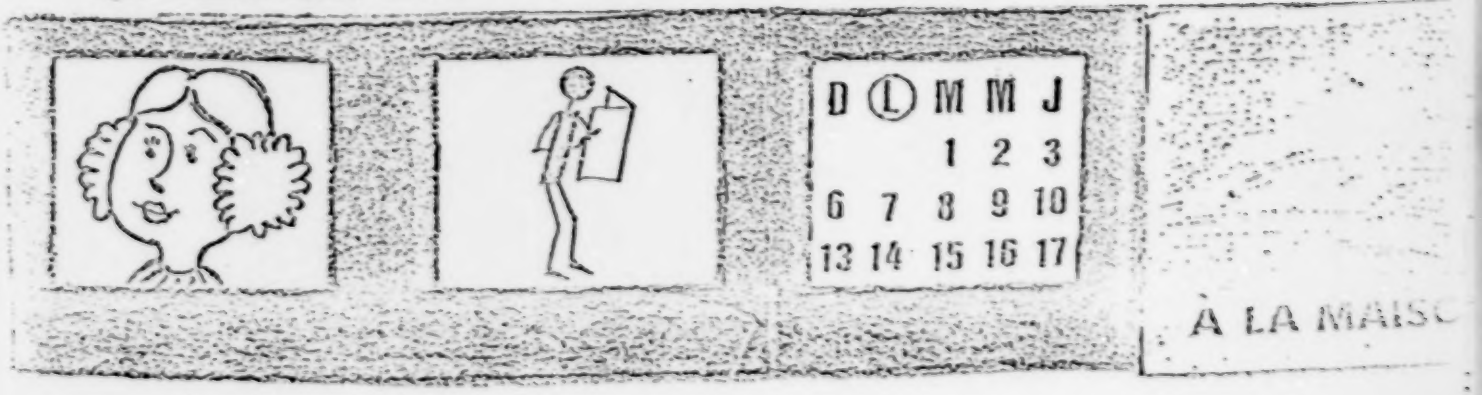
Colorie les mots la nuit

LA NUIT	LE PÈRE	MANGE

Que raconte cette histoire?

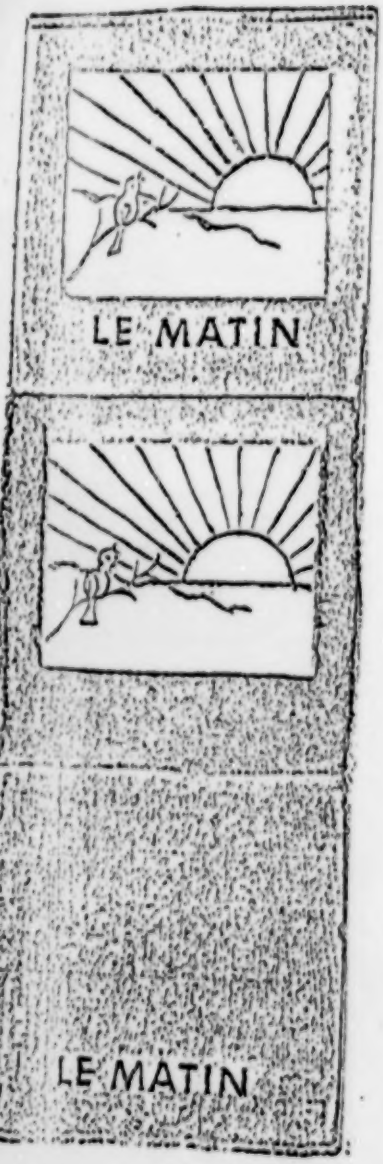


Que raconte cette histoire?



Quand la mère lit-elle?

Où la mère lit-elle?



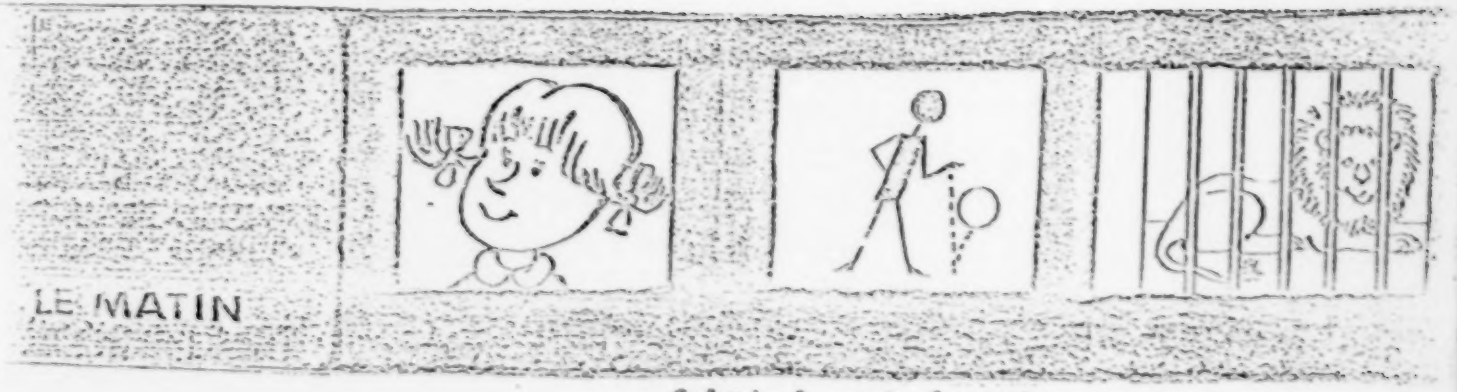
Qui suis-je?

Colorie le soleil.

Colorie les mots <u>le matin</u>

Où suis-je?

Que raconte cette histoire?

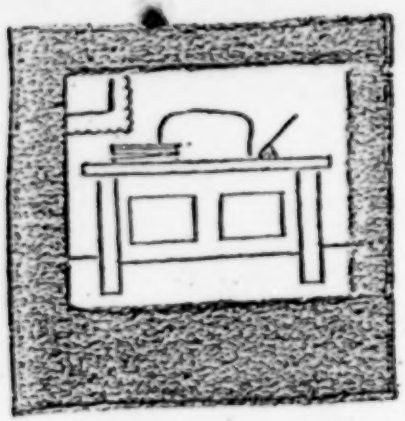


Colorie les mots le matin

Colorie les mots le dimanche

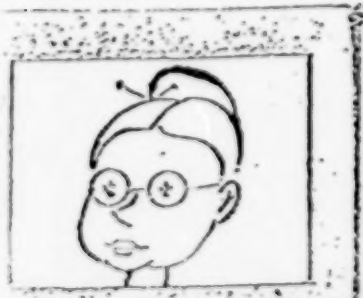
Colorie les mots le dimanche

Qui suis-je?



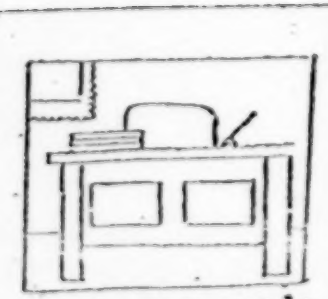
Où suis-je?

Que fait grand-mère?



A GRAND-MÈRE

LIT



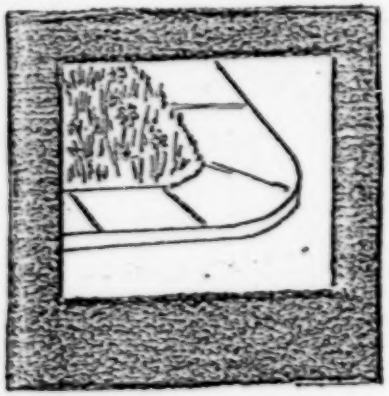
AU BUREAU

LE DIMANCH

À quel moment de la journée est-on?

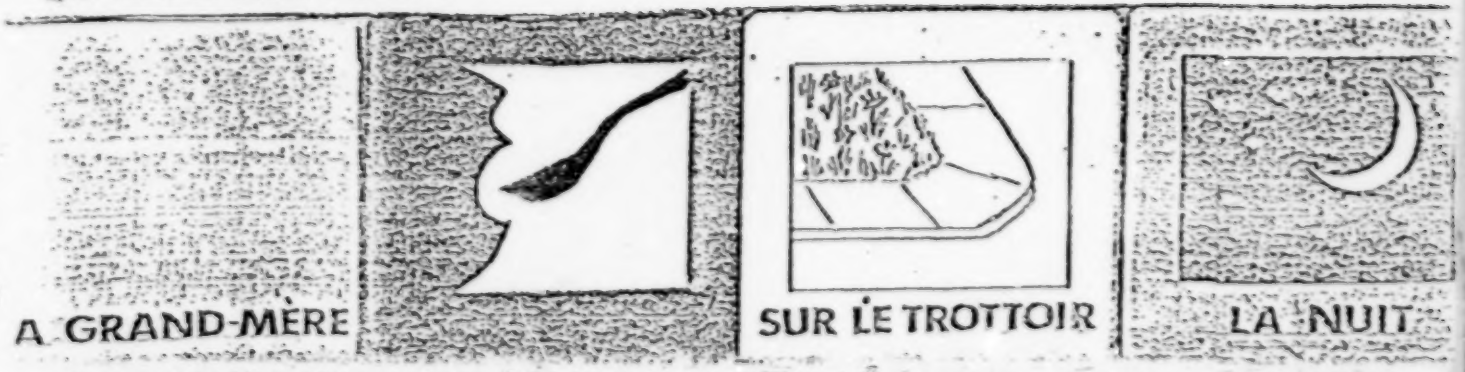
Qui suis-je?

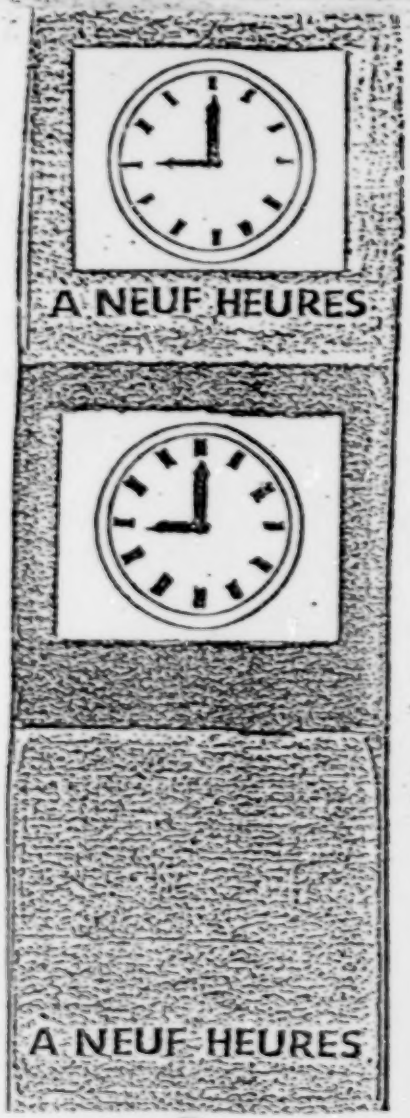
Colorie les mots la nuit



Où suis-je?

Que raconte cette histoire?





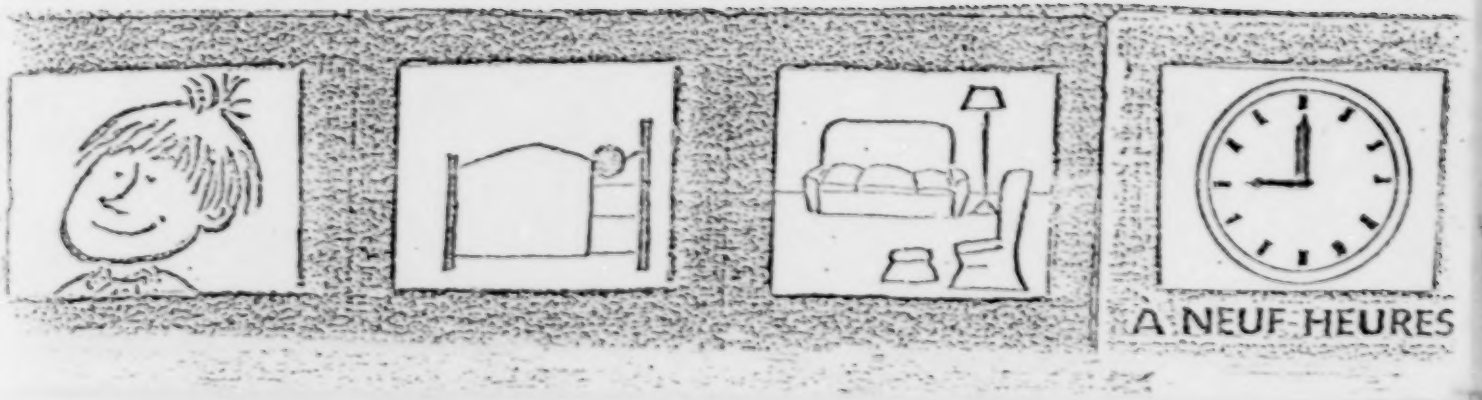
Colorie les mots *à neuf heures*

Quelle heure est-il?

Colorie le mot *neuf*

Où suis-je?

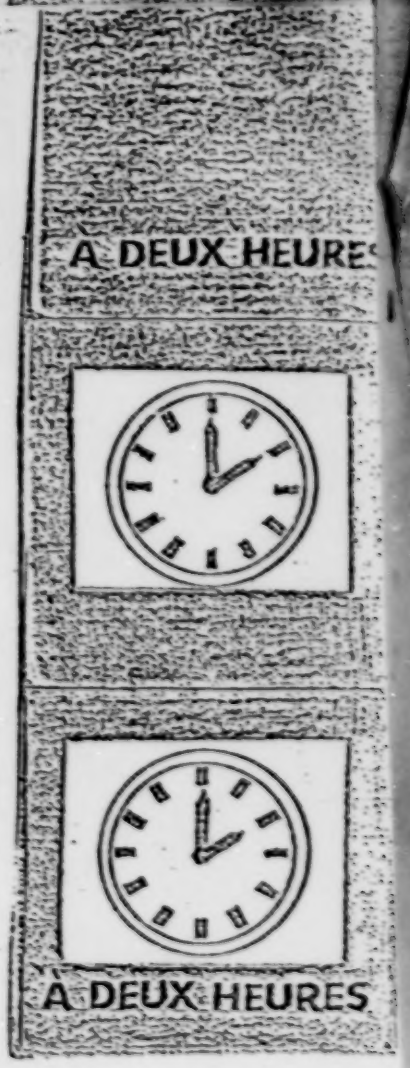
Que raconte cette histoire?



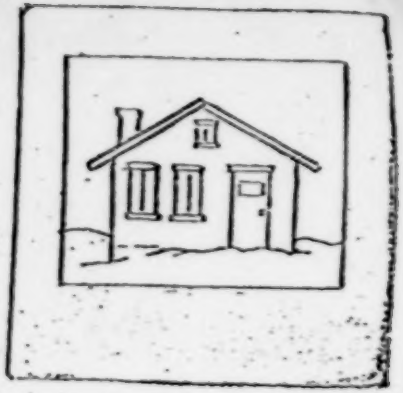
Colorie les mots à deux heures

Quelle heure est-il?

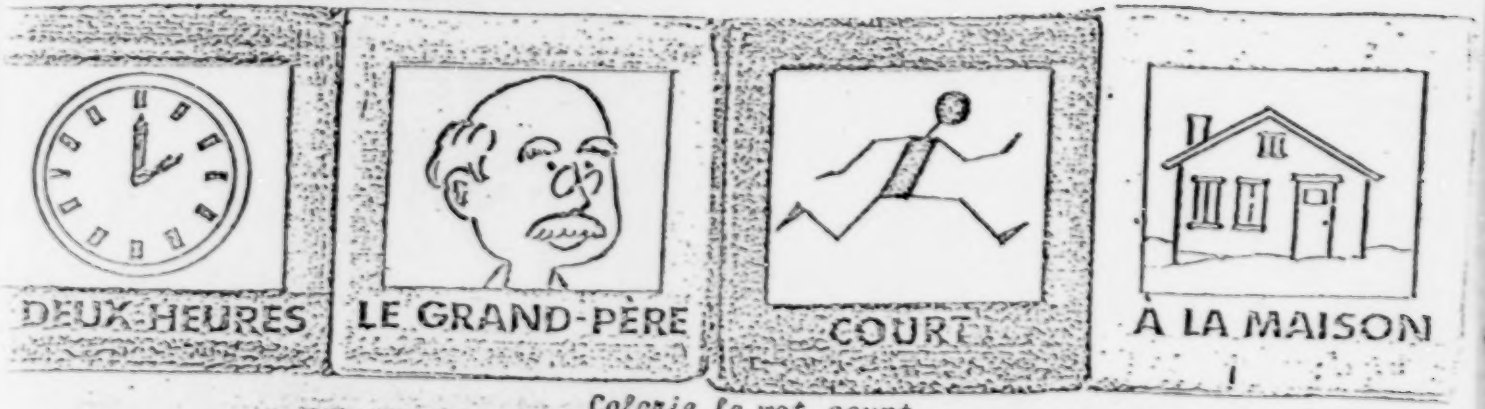
Colorie le mot deux



Où suis-je?



Que raconte cette histoire?



Colorie le mot court

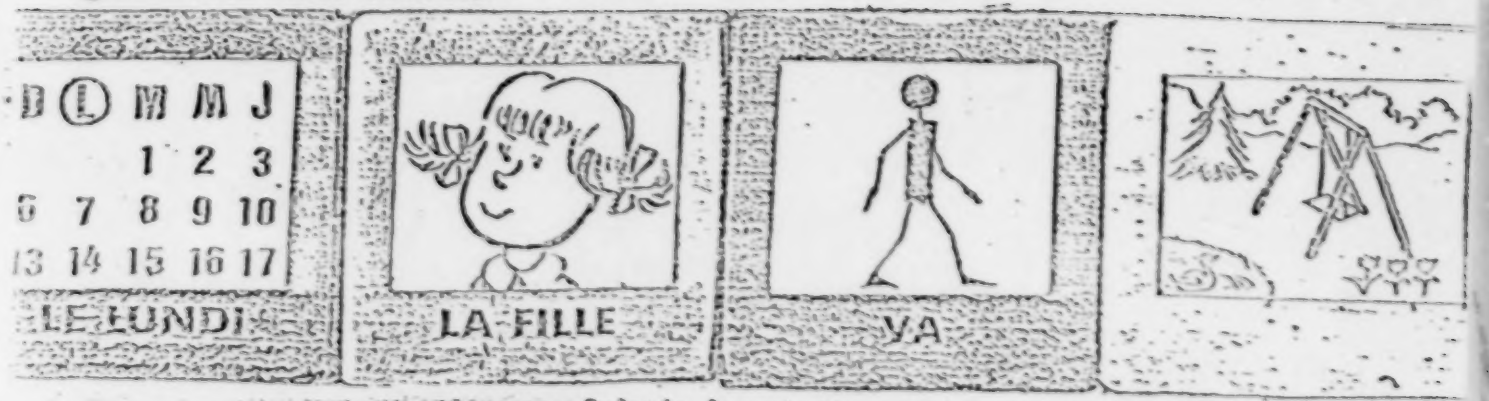
Qui suis-je?

Colorie le mot lundi

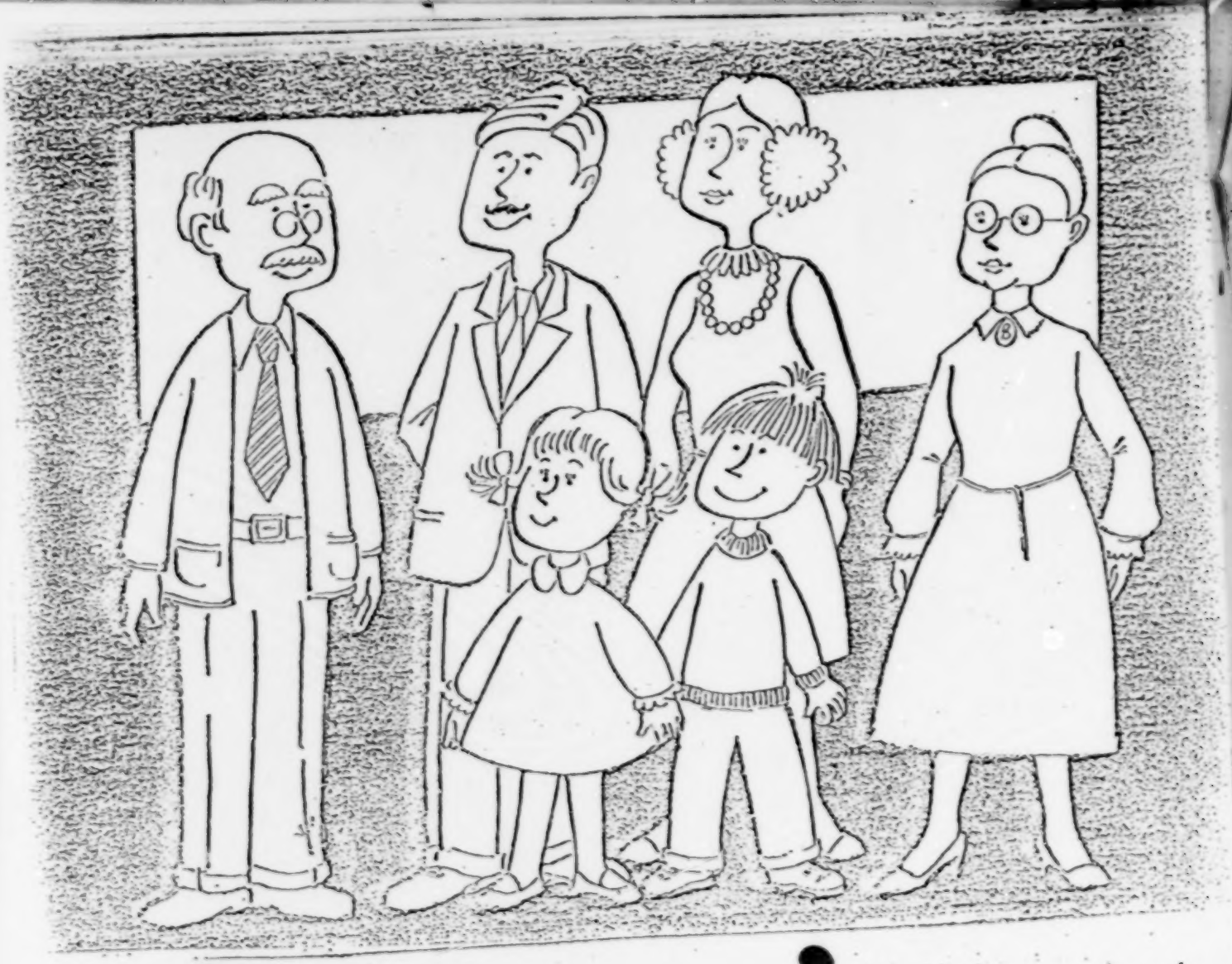
Colorie les mots le lundi

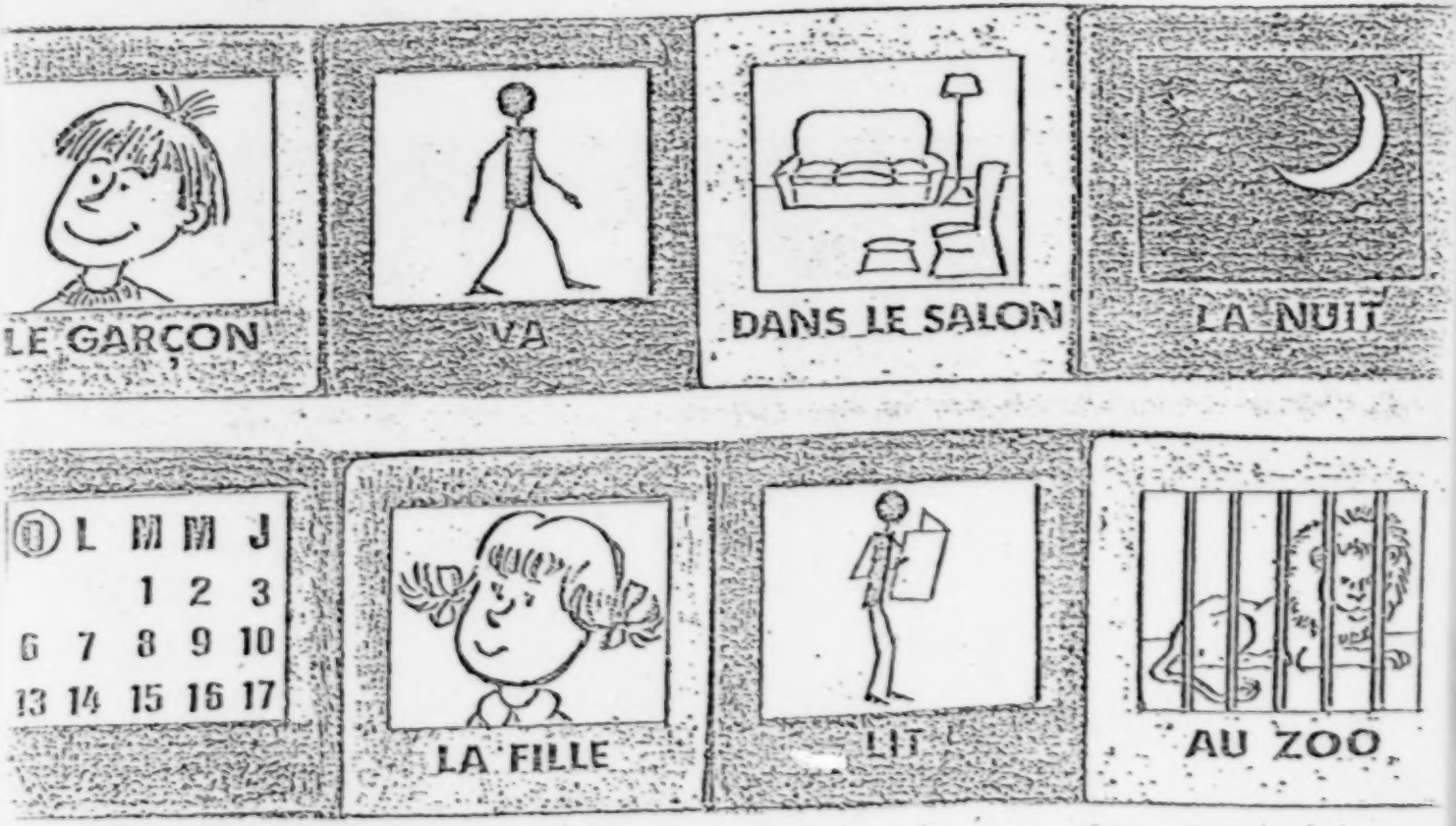
Où suis-je?

Que raconte cette histoire?



Colorie le mot va





Colorie le mot garçon et le mot fille

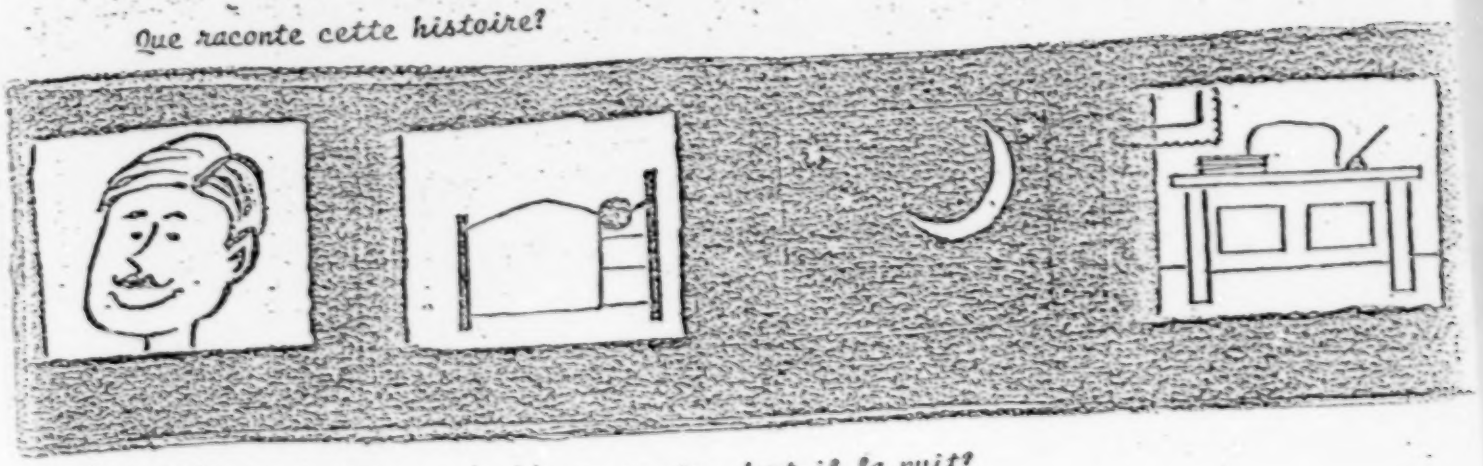
Que raconte ces deux histoires?

Qui va dans le salon la nuit?

Où la fille lit-elle?

Colorie le mot lit

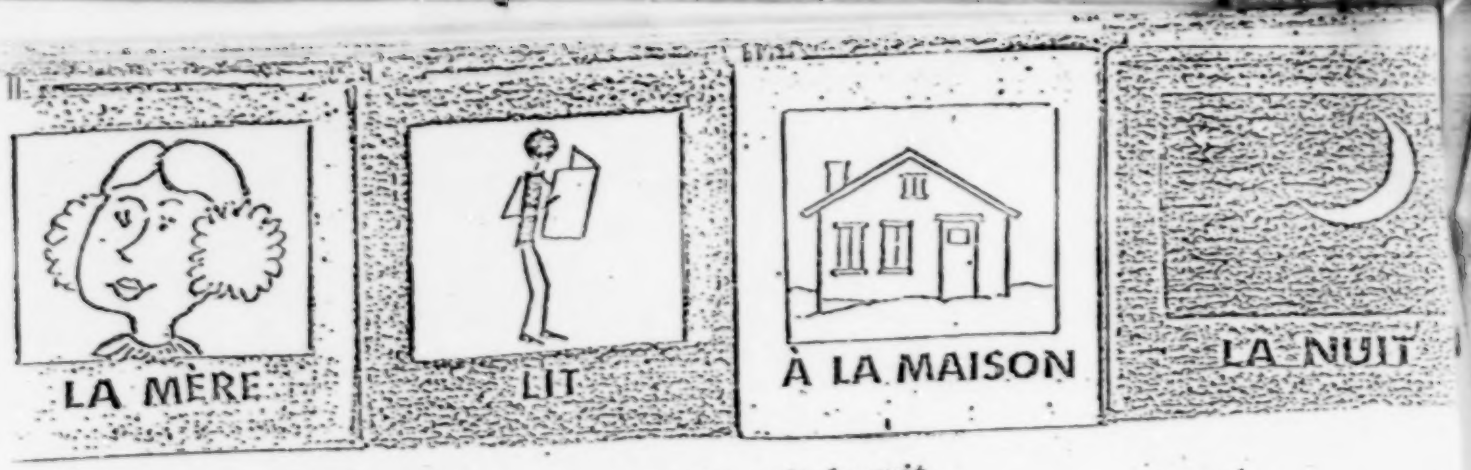
Que raconte cette histoire?



Où le père dort-il la nuit?

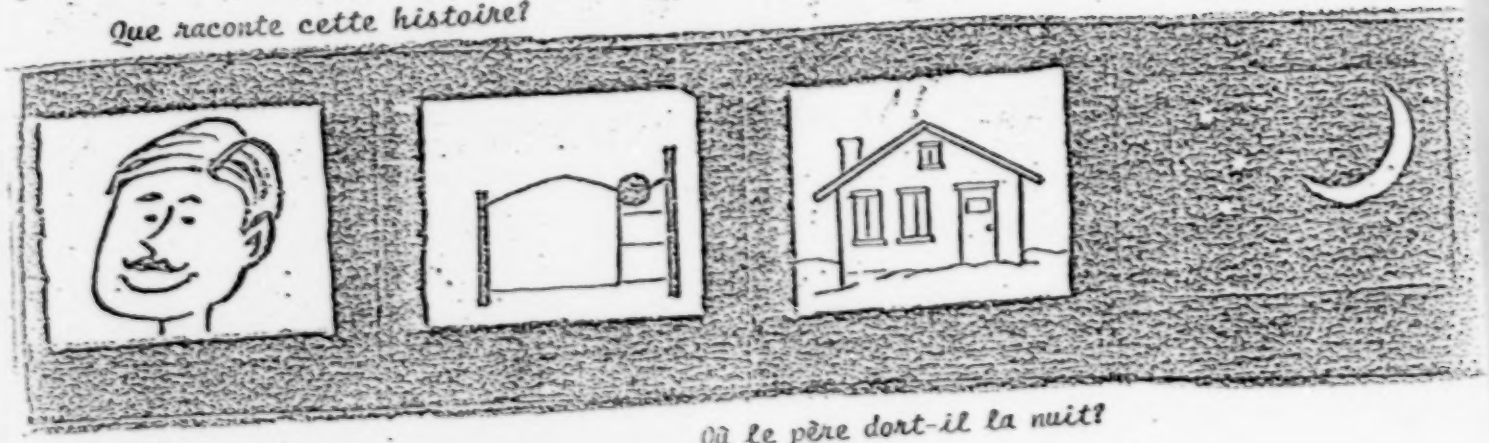
Qui suis-je?

Colorie la robe de g r a n d - m _____



Colorie les mots *la nuit*

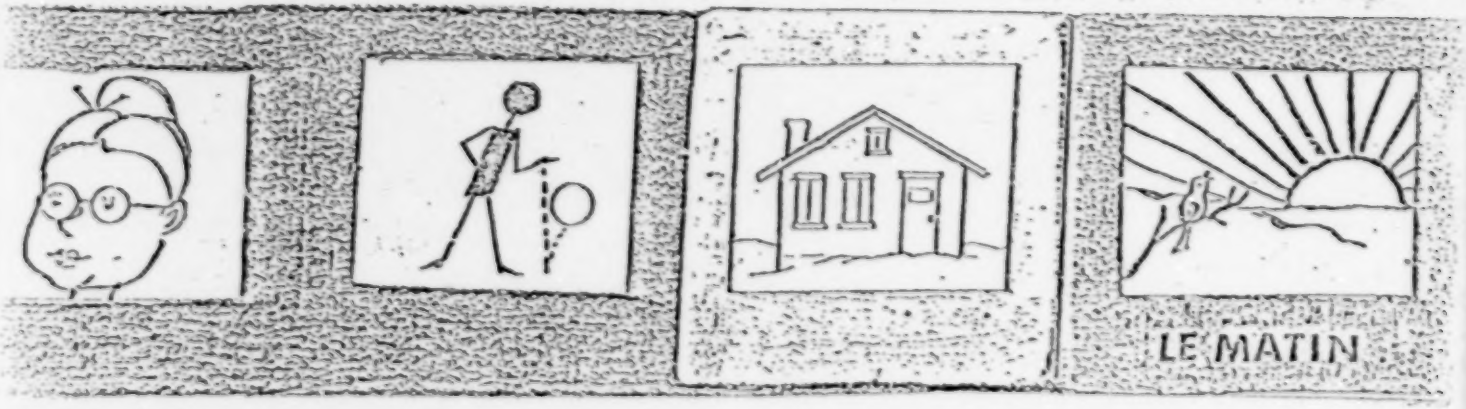
Que raconte cette histoire?



Où le père dort-il la nuit?

Que raconte cette histoire?

Colorie les mots au zoo

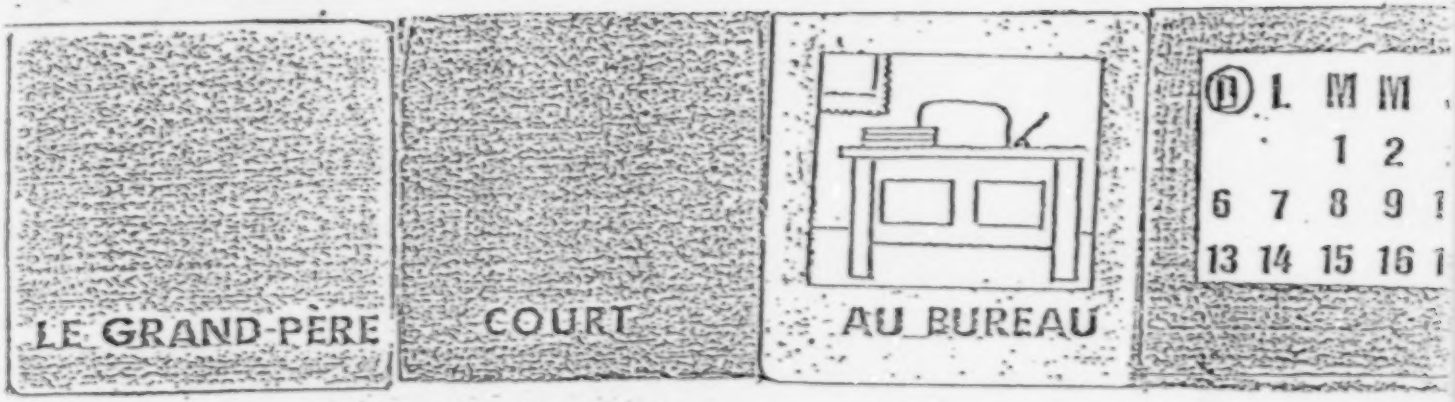


Que raconte cette histoire?

Qui joue le matin?

Colorie le mot matin

Que raconte cette histoire?



Colorie les mots au bureau

Démarche expérimentale de Cubes à lire

La lecture du guide étant complétée, on peut maintenant parler de l'expérimentation proprement dite. Celle-ci a été effectuée avec des enfants de prématernelle, de maternelle et de première année. Dans ce qui va suivre, on va tenter d'expliquer la démarche expérimentale que les éducatrices ont adoptée et leurs commentaires personnels sur l'expérimentation; puis, on présentera et analysera les données d'observation relatives à cette expérimentation.

Comme le principe de ce jeu est beaucoup plus simple et englobe beaucoup moins d'éléments que celui d'Une visite dans la tête, il est possible d'affirmer que notre échantillonnage suffit à vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis. De plus, la grille d'observation utilisée par les enseignantes lors de l'expérimentation (page 8 du guide pédagogique) a permis de vérifier la pertinence et la valeur de Cubes à lire comme moyen d'apprentissage de la lecture pour les quatre à huit ans.

1. Premier groupe

Expérimentation avec le jeu Cubes à lire

Observatrice: Marielle Roy
Clientèle: classe de maternelle
Lieu: École Saint-Paul
Nombre d'enfants: 12
Nombre de filles: 7
Nombre de garçons: 5
Âge: 5 ans
Temps d'expérimentation: échelonné sur deux semaines
Nombre d'enfants observés: 12

Démarche

Après avoir lu le guide, cette enseignante a quand même utilisé le jeu à sa façon. Dans un premier temps, elle a présenté Cubes à lire comme un "jeu qui montrerait à lire". Elle a donc remis la boîte aux enfants et ceux-ci ont manipulé les cubes. Elle a laissé les enfants découvrir eux-mêmes le principe du jeu. On y reviendra d'ailleurs dans l'analyse des résultats.

Commentaires de l'observatrice

Le guide (livre à colorier) est trop exigeant pour être abordé avec l'ensemble des élèves à la fois. Par contre, si on l'amène en procédant par ateliers, au rythme de l'enfant, c'est différent. On observe les points suivants.

- Le jeu s'avère très sécurisant pour les enfants: ils peuvent toujours retrouver l'image correspondant à la graphie inconnue.
- Il y aurait avantage à utiliser l'écriture script au lieu de lettres carrées: les enfants y sont plus habitués.
- Il faudrait mettre le mot marche à la place de va: l'illustration amène l'enfant à dire spontanément marche et non va.
- Les enfants ont compris d'eux-mêmes et très rapidement le principe du jeu.
- Il serait préférable de ne faire que de courtes périodes de jeu.

2. Deuxième groupe

Expérimentation avec le jeu Cubes à lire

Observatrice: Colette Labbé
Clientèle: classe de 1re année
Lieu: École Saint-Pierre
Nombre d'enfants: 26
Nombre de filles: 4
Nombre de garçons: 4
Âges: 5 et 6 ans
Temps de l'expérimentation: échelonné sur une période d'un mois
Nombre d'enfants observés: 8

Démarche

Le matériel Cubes à lire a été remis entre les mains des enfants et c'est par équipes de quatre élèves à la fois qu'il fut exploité. L'enseignante a suivi la démarche suggérée dans le guide pédagogique page 11.

Commentaires de l'observatrice

- Le mot dort est parfois remplacé par se couche et le mot va, par marche.
- Les élèves seraient bien intéressés à utiliser le matériel à nouveau. Le temps nous manque pour "l'exploiter" plus à fond.
- Le livre à colorier présente certaines difficultés (consignes): il exige toujours notre présence.
- Le matériel présente l'intérêt de la nouveauté pour les enfants. Ne sachant pas encore exactement comment l'utiliser, leur curiosité l'emporte sur l'enthousiasme.
- Un enfant éprouve de la difficulté à lire dans le guide (livre à colorier). C'est une écriture cursive un peu différente de la script.

- Une enfant lit parfaitement les mots écrits. Pour elle, l'élément de défi serait vite épuisé avec ce jeu. Il lui faudrait trouver d'autres mots à partir du même principe.
- Un enfant laisse assez souvent de côté les blocs représentant les lieux et les temps.

3. Troisième groupe

Expérimentation avec le jeu Cubes à lire

Observatrice: Mireille Poupart
Clientèle: enfants rencontrés individuellement
Lieu: Saint-Chrysostôme et région de Sherbrooke
Nombre d'enfants: 4
Nombre de filles: 2
Nombre de garçons: 2
Âge: 4 ans
Temps d'expérimentation: 6 périodes de 45 minutes
Nombre d'enfants observés: 4

Démarche

Le matériel a été remis entre les mains des enfants dans le but de leur faire manipuler les cubes à leur guise. Avec eux, le guide n'a pas été exploité.

Après dix minutes de manipulation, le cube illustration des personnages leur a été présenté.

Lors de la deuxième période, le cube illustration des personnages et le cube illustration-mots ont été de nouveau présentés; puis, ceux des actions et ceux des lieux.

Lors de la troisième période, les enfants ont manipulé les quatre cubes illustrations en fabriquant des histoires avec une suite logique. Puis, les cubes illustrations-mots se sont ajoutés au nombre.

Durant la quatrième période, les cubes illustrations des personnages ceux des actions ont été éliminés pour laisser la place au cube mot.

Les enfants ont fabriqué des phrases à l'aide des mots écrits et des illustrations.

Lors de la cinquième période, les cubes illustrations temps et ceux des lieux ont été remplacés par les cubes mots. À cette occasion, les enfants ont eu à manipuler tous les cubes.

Durant la sixième période, les enfants ont exploité le jeu dans son entier, sans que l'observatrice n'intervienne.

Commentaires de l'observatrice

- Un des enfants élimine tout simplement les blocs qui lui causent des problèmes et il construit ses phrases avec ce qui lui reste.
- Un des enfants peut lire une histoire ayant une suite logique lorsque celle-ci est construite par un adulte; mais, il ne peut en construire une lui-même lorsqu'on lui remet quatre cubes à la fois.
- Les cubes personnages et ceux des actions sont très rapidement globalisés.
- Les cubes mange et zoo présentent des difficultés provenant de l'illustration.
- Un des enfants invente indépendamment de la position des cubes.
- Pour les enfants de quatre ans, il serait préférable d'exploiter le jeu en n'utilisant pas plus de deux cubes à la fois.

Chacun peut constater que ces enseignantes n'ont pas abordé ou exploité le jeu de la même façon.

Le guide proposait une démarche à suivre; mais il y était bien spécifié qu'il était du ressort des enseignantes de l'utiliser ou non. Voici maintenant une évaluation du matériel utilisé ainsi que les résultats obtenus pour l'ensemble des enfants observés.

Analyse des résultats

Une première évaluation du matériel Cubes à lire et du guide de l'enfant (livre à colorier) fait ressortir que quelques composantes du jeu ont causé certains problèmes aux enfants lors de l'expérimentation.

1. Le lettrage

Les mots écrits sur les cubes sont en majuscules et certains enfants n'étaient pas habitués à ce type d'écriture. Les consignes données dans le guide de l'enfant se présentent en écriture cursive: il semblerait que les enfants sont plus habitués à l'écriture script.

Incidence pédagogique

Le choix du type d'écriture, lorsque l'on parle de lecture, doit être soigneusement étudié; il serait préférable qu'il corresponde au type utilisé habituellement dans la classe.

2. Le choix des illustrations

Les illustrations correspondant aux mots:

- va — lundi — dimanche
- mange — zoo — le matin

ont amené certains problèmes d'identification ou de symbolisation. Les enfants ont critiqué les illustrations correspondant aux journées de la semaine, car "le calendrier montré n'était pas un vrai calendrier".

Incidence pédagogique

Le fait de créer un nouveau jeu dans lequel les enfants auraient à choisir eux-mêmes les correspondances picturales des mots éliminerait ces problèmes: il leur sera plus facile de se rappeler leur propre code que de s'habituer à un code imposé. Il s'impose de souligner ici comment le critère de familiarité est important pour les enfants.

3. Le guide de l'enfant (livre à colorier)

Le guide nécessite la présence permanente de l'enseignante ou d'une

personne habituée au code écrit. De plus, l'utilisation du guide est très exigeante par rapport au temps d'exploitation.

Pour certains, c'est-à-dire pour ceux qui étaient plus intéressés à manipuler les cubes et les mots qu'à colorier, le guide n'a pas été apprécié. Il ralentissait parfois le rythme de certains enfants.

Incidence pédagogique

Selon l'objectif visé, on pouvait fabriquer un livre à colorier à partir des nouveaux mots des enfants; mais après expérimentation, l'utilité de cette démarche est mise en doute: la manipulation des cubes s'avère plus utile et plus valable que l'exploitation du livre à colorier.

4. Le choix des mots

L'observatrice de première année a fait remarquer que les mots offerts aux enfants de sa classe n'étaient plus adaptés à la période où s'est déroulée l'expérimentation. Comme celle-ci a eu lieu vers la fin de l'année, la majorité des mots offerts étaient déjà connus des enfants.

Incidence pédagogique

Exploiter des mots choisis par les enfants peut permettre d'éviter ce problème.

5. Période d'exploitation

Les observatrices de maternelle et de première année ont précisé qu'il aurait été préférable de présenter ce jeu au début de l'année plutôt qu'à la fin. Cela aurait permis de pouvoir dès le départ exploiter de nouveaux mots et de nouvelles phrases; de plus, cela aurait aidé les enfants à s'habituer très tôt à ce principe.

Après cette évaluation sommaire du matériel, on peut dès maintenant tenter d'analyser les résultats obtenus lors de l'expérimentation faite auprès de vingt-quatre enfants âgés de quatre, cinq et six ans.

Résultats finaux

Données rapportées sur la

Grille d'observation pour le matériel type Cubes à lire

Âge de l'enfant [ ]

1. Intérêt pour le jeu
2. Valeur éducative du jeu (apprentissage)
3. Valeur récréative du jeu

		peu				beaucoup
1.	Intérêt					
	1.1 L'enfant est attiré par le matériel.	1		8	5	10
		1	2	3	4	5
	1.2 L'enfant a du plaisir à travailler dans le guide.		4	9	8	1
		1	2	3	4	5
	1.3 L'enfant examine tous les cubes.		1	2	5	16
		1	2	3	4	5
	1.4 L'enfant demande à utiliser le matériel plus d'une fois.	6	5	2	3	2
		1	2	3	4	5
	1.5 L'enfant est attiré par les cubes.		1	4	12	7
		1	2	3	4	5
	1.6 L'enfant est attiré par le guide.	1	1	9	8	1
		1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

2.	Valeur éducative					
	2.1 L'enfant s'approprie le code (correspondance symbole ⟶ idée).	1		2	7	12
		1	2	3	4	5
	2.2 L'enfant globalise des mots.	1		5	4	13
		1	2	3	4	5
	2.3 L'enfant globalise ces mêmes mots dans différents contextes.	1	3	4	6	9
		1	2	3	4	5

	peu				beaucoup
2.4 L'enfant globalise des mots qui correspondent à une réalité vécue.	3	1	4	4	4
	1	2	3	4	5
2.5 L'enfant fait de la lecture d'images.	1			8	15
	1	2	3	4	5
2.6 L'enfant fait de la lecture de mots.	1	2	8	5	8
	1	2	3	4	5
2.7 L'enfant fait de la lecture de phrases.	2		4	10	8
	1	2	3	4	5
2.8 L'enfant construit des phrases (écriture).	1		4	14	5
	1	2	3	4	5
2.9 L'enfant suit l'enchaînement des éléments de son histoire.	1		3	12	8
	1	2	3	4	5
2.10 L'enfant fait des classifications.	1	3	6	4	4
	1	2	3	4	5
2.11 L'enfant va chercher dans d'autres blocs des indices lui permettant de mieux comprendre sa lecture.	2		2	4	8
	1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

3. Valeur récréative

3.1 L'enfant est détendu en jouant.			2	13	9
	1	2	3	4	5
3.2 L'enfant crée à partir du jeu.	2	5	4	4	
	1	2	3	4	5
3.3 L'enfant joue plus de dix minutes avec le jeu.	1	5	6	4	8
	1	2	3	4	5
3.4 L'enfant est enthousiaste en jouant.	1	1	6	10	5
	1	2	3	4	5
3.5 L'enfant joue avec d'autres enfants.	7	2	3	2	9
	1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

Analyse des données

L'analyse de ces données d'observation suit la même démarche que celle de l'autre jeu: on procède selon l'ordre des critères d'observation et en les reliant aux objectifs poursuivis (voir objectifs dans le guide pédagogique de Cubes à lire, page 2.

1. Intérêt pour le jeu (voir grille d'observation, page 112.

Il s'agissait de vérifier dans ce domaine les réactions des enfants devant les cubes et le livre à colorier. Après expérimentation, on est en mesure de dire que l'utilisation de cubes pour l'apprentissage de la lecture est valable, intéressante et sécurisante. La majorité des enfants a montré pour les cubes de l'intérêt et de la curiosité jusqu'à la fin de l'expérimentation. Par contre, le guide n'a pas provoqué les mêmes réactions. Les données d'observation sembleraient vouloir dire que c'est une réussite, mais les commentaires personnels des observatrices relatifs au déroulement de l'expérimentation avec les enfants montrent que cet attrait pour le guide a diminué avec le temps (voir analyse des instruments, page 138.

Les objectifs visés à ce premier point ont été atteints par rapport aux cubes, mais ils se sont montrés trop ambitieux en regard du livre à colorier.

Les cubes ont permis à l'enfant:

- de jouer seul ou en groupe,
- d'être placé en situation de lecture,
- de satisfaire à une intention de lecture,
- de maintenir l'intérêt pour la lecture.

Ils lui ont aussi permis d'être actif, créateur et autonome dans son apprentissage.

Le matériel Cubes à lire devient ainsi un autre moyen d'exploitation de la lecture; si l'on considère les résultats obtenus, il s'avère valable et intéressant pour des enfants de quatre, cinq et six ans.

2. La valeur éducative du jeu (apprentissage)

Le jeu visait à amener des enfants de quatre à six ans à lire par globalisation de mots, à les familiariser avec des structures syntaxiques différentes et comportant des agencements de deux, trois ou quatre éléments représentant l'idée d'une suite logique; il visait aussi l'appropriation et la manipulation du code écrit.

Les résultats des observations font voir que la majorité des enfants, malgré les problèmes rencontrés avec le matériel (voir analyse des instruments, page 138), ont réussi à s'approprier le code imposé: ils ont globalisé la plupart des vingt-quatre mots proposés et ils ont su le faire dans différents contextes et dans un laps de temps relativement court. Les mots facilement et rapidement globalisés concernaient les personnages et les actions: leur fréquence d'utilisation élevée explique sans doute ce phénomène.

Un aspect du jeu s'est avéré intéressant; il s'agit de celui qui visait à amener l'enfant à établir des correspondances entre des images et des mots écrits, entre une suite d'images et une suite de mots écrits (syntaxe), en partant d'éléments isolés pour en arriver à des éléments regroupés. La majorité des enfants ont fait de la lecture d'images, de la lecture de mots et de la lecture de phrases. Par ce moyen, les enfants ont été en mesure de montrer qu'ils s'étaient approprié certaines exigences de la syntaxe. C'est ainsi que l'expérimentation a fait ressortir la valeur éducative du jeu.

Un phénomène assez révélateur s'est produit dans la classe de maternelle. Les enfants ont compris par eux-mêmes, en discutant entre eux, le principe du jeu. La manipulation des cubes les a amenés à comprendre les liens existant entre les couleurs des cubes et entre les séries; de plus, ils ont découvert qu'ils pouvaient aller chercher ce que signifiait les mots écrits en allant voir les illustrations-mots correspondantes. Ces réalités confirment de fait que le principe de ce jeu est simple, clair, précis; il est même assez évident pour qu'un enfant de cinq ans puisse en découvrir lui-même les règles.

Tout cela illustre que les objectifs d'apprentissage de la lecture visés ont été en grande partie atteints (voir objectifs d'apprentissage, page 2). Les enfants ont pu, tout en respectant leur rythme d'apprentissage, manipuler des mots, des phrases et des structures syntaxiques. Par la manipulation des illustrations, ils ont été amenés à percevoir l'impossibilité de construire des phrases complètes s'ils n'utilisaient pas de cube illustration-action. Certains enfants ont même dit que ces mots-là (actions) pouvaient se dire seuls, qu'on pouvait les utiliser avec les cubes illustrations-personnages; ils ont même ajouté qu'il manquait quelque chose aux histoires qui n'avaient qu'un cube action, un cube lieu et un cube temps. Les enfants ont donc saisi le rôle de certains mots et leur position dans les phrases. Ces faits montrent d'eux-mêmes que nos objectifs initiaux ont été atteints.

3. Valeur récréative du jeu

Des faits d'observation touchant ces données permettaient d'avoir une idée de la valeur de ce matériel en tant que "jeu". Les résultats obtenus montrent que la majorité des enfants se sont montrés détendus et enthousiastes pendant l'exploitation du jeu. Par contre, comme les mots avaient été imposés aux enfants, l'aspect "créativité" n'a pas été un fait marquant. Cet élément pourra cependant apparaître lorsque les enfants eux-mêmes choisiront les mots qu'ils veulent "apprendre à lire".

Cette expérimentation a permis de constater que, à leur arrivée à l'école, les enfants de quatre, cinq et six ans ont une connaissance assez grande de la langue pour être capables de lire et d'organiser leur lecture, que les échanges qu'ils effectuent entre eux lors de la manipulation de cubes de lecture favorisent la communication et l'entraide, que, dans ces circonstances, la lecture n'est pas vécue comme une série d'exercices difficiles. Pourtant, les enfants lisent véritablement. Il ne reste qu'à espérer que, pour ces jeunes et leurs éducateurs, la lecture continue d'être vécue et perçue aussi facile et agréable qu'elle l'a été lors de l'expérimentation.

Synthèse et conclusion

Face à la situation d'enseignement que nous avons privilégiée en commençant cette recherche-action, nous nous posions les questions suivantes.

- L'environnement actuel dont jouissent les plus jeunes élèves du primaire est-il adéquat en vue de l'apprentissage de la lecture considérée comme une recherche de sens?
- Le matériel de lecture utilisé est-il adapté aux besoins et aux intérêts de cette clientèle?
- La lecture proprement dite fait-elle partie d'un réseau de communication ou est-elle vécue comme une activité scolaire isolée?
- L'enseignement de la lecture est-il basé sur des fondements psycholinguistiques mettant particulièrement l'accent sur l'exercice des habiletés lexicales tel que le demande le Programme d'étude en français du ministère de l'Éducation du Québec.

À partir de ces questions et considérant la situation scolaire actuelle en relation avec l'aspect particulier de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture qui nous intéressait, nous nous sommes fixé quatre objectifs de travail:

- dégager les caractéristiques d'un bon matériel de lecture basé sur les critères de l'approche psycholinguistique;
- fournir aux jeunes élèves des classes de maternelle et du premier cycle du primaire un matériel de lecture en accord avec le type d'écriture où ils se situent et s'appuyant sur les processus mentaux mis en oeuvre par l'enfant de cet âge dans ses premiers contacts avec la communication écrite;
- favoriser l'intégration du livre de littérature comme moyen d'enseignement de la lecture;
- développer au maximum les stratégies du bon lecteur même chez les débutants.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons utilisé les moyens qui nous paraissaient les plus cohérents et les plus immédiatement accessibles. D'abord, nous nous sommes penchées sur un corpus québécois de littérature enfantine afin d'en analyser les composantes et d'en vérifier l'adaptation à la clientèle visée. Il nous intéressait d'en connaître la correspondance avec les principes directeurs du bon acte de lecture qui constituaient nos critères de sélection. Il nous fallait aussi observer la motivation et l'habileté des enfants face à l'illustration et au texte proposés dans les 65 volumes retenus.

À cet effet, nous avons composé et utilisé une grille d'observation concernant la motivation et l'acte de lecture. Les données de cette observation nous ont orienté un peu plus adéquatement vers la fabrication du matériel type. Ce matériel se basait sur des critères tirés de l'approche psycholinguistique. Il s'adressait en premier lieu aux tout-petits de trois à six ans. Ensuite, il visait les quatre à sept ans et enfin les six à neuf ans. Il avait comme caractéristique principale de faire aborder la lecture par le biais du jeu. C'est en effet en jouant que l'enfant exerçait les processus mentaux sous-tendant l'acte de communication écrite et qu'il débordait effectivement sur la lecture et l'écriture.

Ces albums-jeux et jeux de lecture ont été expérimentés pendant un laps de temps plus ou moins long auprès des jeunes enfants appartenant au groupe d'âge concerné. La collaboration des enseignantes responsables de ces petits élèves a été précieuse pour relever les observations nécessaires à l'analyse subséquente du matériel type.

Ces enseignantes ont été recrutées sur une base volontaire de sorte que notre échantillon correspondait uniquement à un niveau d'âge et à une disponibilité d'école ou de personnel et ne représentait pas l'ensemble de la population. Les résultats ne sont donc pas généralisables et n'ont de valeur que pour cet échantillon bien particulier.

Pour aider au relevé des observations, les enseignantes et les chercheurs se sont servis de grilles composées à cet effet et touchant les points essentiels du bon acte de lecture tel que défini dans la recherche. Les résultats obtenus et colligés ont été analysés en rapport avec les objectifs qui avaient prévalus lors de l'élaboration des matériels et de la grille des caractéristiques. Ils ont confirmé que le matériel était adapté à l'âge des enfants, était très stimulant et offrait des possibilités multiples, actualiser et identifier certaines stratégies faisant partie intégrante de l'acte de lecture, favoriser la pratique de la lecture proprement dite à l'intérieur de situations de communication, favoriser également la communication orale et l'extension de la lecture à d'autres possibilités comme le dessin, le chant, la motricité, etc.

Un autre résultat touchant de très près les objectifs initiaux a été la découverte par les enfants et les éducatrices des richesses littéraires offertes par les bibliothèques scolaires et les coins de lecture.

La composition même du matériel type ainsi que les résultats pressentis à la suite d'une expérimentation, malheureusement de courte durée, amènent à des incidences pédagogiques que nous souhaiterions être de grande utilité pour les éducateurs intéressés à la période d'initiation à la lecture.

Quelques-unes de ces incidences seraient:

- le respect de l'autonomie et la confiance dans les possibilités qu'a le jeune enfant de s'apprendre à lire;
- le respect des besoins et des intentions des enfants dans la pratique de l'enseignement de la lecture;
- la compréhension du rôle de l'éducateur en tant que créateur de situations de communication propices à l'apprentissage;
- l'influence exercée par le genre de matériel mis à la disposition des enfants au point de vue de la motivation et de la rapidité d'apprentissage;

- l'importance de la richesse de l'environnement en écrit de toutes sortes et spécialement de l'utilisation de la littérature;
- l'importance du choix d'un type d'écriture familier à l'enfant si on veut favoriser une lecture rapide, globale et signifiante;
- l'importance de permettre à l'enfant de travailler avec son propre code.

Considérant le laps de temps très court alloué à cette recherche-action et les difficultés inhérentes à l'expérimentation en milieu scolaire tel le nombre réduit des sujets observés, nous considérons avoir atteint en grande partie les objectifs que nous nous étions fixés. Il ne reste plus qu'à espérer que soit rendue accessible aux enseignants et éducateurs cette approche "pédocentrique" de l'enseignement de la lecture.

C'est une approche qui, essentiellement, donne l'occasion à l'enfant de s'apprendre à lui-même à lire à l'aide d'un environnement propice et de guides éclairés favorisant l'actualisation de toutes ces habiletés de communiquant à l'intérieur de situations significatives et profondément satisfaisantes. À cet effet, notre plus grand désir serait de voir les matériels expérimentés à court terme se répandre dans les milieux concernés et servir d'élément déclencheur pour une pédagogie renouvelée de l'initiation à la lecture.

Bibliographie sommaire

Bibliographie

AUCKERMAN, R.C. (1971). Approaches to beginning reading. New York: John Wiley and Sons.

BRONCKART, J.P. (1976). Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

CARDINET, J. et J. WEISS (1979). Recherche suisse sur les méthodes et l'apprentissage de la lecture. in Le monde de l'éducation. Paris, 5 rue des Italiens, 75427.

CHALL, J. (1967). Learning to read: the great debate. New York: McGraw-Hill.

CHARMEUX, Éveline (1975). La lecture silencieuse à l'école. Éditions CEDIC.

DEHANT, A. (1968). Étude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Louvain: Librairie universitaire.

DOMAN, G. (1978). J'apprends à lire à mon bébé. Paris: Retz.

DURKIN, D. (1966). Children who read early. New York: Teachers College Press.

FOUCAMBERT, J. (1976). La manière d'être lecteur. SERMAP, Paris: Hatier.

LENTIN, L. et al. (1977). Du parler au lire. Tome 3, Paris: E.S.F.

PELCHAT, R. et al. L'apprentissage de la lecture. Étude expérimentale d'une adaptation du "Reading Miscue Inventory" de Goodman. Université du Québec à Montréal.

RÉMOND, Georges. La lecture silencieuse à l'école primaire. in Communication et langage, no 27.

SMITH, Frank (1972). La compréhension et l'apprentissage. Éditions H.R.W.

SMITH, Frank (1973). Psycholinguistics and reading. Holt Rinehart and Winston. Inc.

SMITH, Frank (1981). Comment les enfants apprennent à lire. Éditions France-Amérique.

TARDIF, Jacques (1980). Cours Lecture I-II. P.P.M.F.-Sherbrooke.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). Programme d'étude (primaire-français). Direction des programmes.

Ministère de l'Éducation du Québec (1980). Guide de littérature de jeunesse. Direction des programmes, Service du primaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. Lecture.

Revues

Lurelu. Trimestriel québécois de la littérature jeunesse, Communication-jeunesse et Association Lurelu, 4740, Parthenais, Montréal, H2H 2G7.

Des livres et des jeunes. Revue paraissant trois fois par année, publiée par l'Association canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse, C.P. 2152, Succursale Jacques-Cartier, Sherbrooke, J1J 3Y2.

Québec-Français. Juin 1974.

Pédagogie Ouverte. La psycholinguistique et l'enseignement de la lecture. Vol. 5, no 1, octobre 1979.

Méthodes d'enseignement de la lecture mentionnées dans le rapport de recherche.

"Aline et René" de Joseph Chauvel et Yvonne Durand. Magnard, in Le monde de l'éducation, Paris, janvier 1979.

"La clé des mots" de Josiane Jeannot. in Le monde de l'éducation, Paris, janvier 1979.

"Et si on lisait" de Yolande Vaillancourt et Suzanne Leblanc. Montréal-Québec, Éditions Françaises, 1978.

"Pigeon vole" de Julien Segelle. Hachette, in Le monde de l'éducation, Paris, janvier 1979.

"Poucet et son ami" de Charlot et Géron. Hachette, in Le monde de l'éducation, Paris, janvier 1979.

"Je lis tout seul" de Eugène Plocki. O.C.D.L., in Le monde de l'éducation, Paris, janvier 1979.

"L'enfant et la lecture" de Roger Milot et Odette Delorme. Belin, in Le monde de l'éducation, Paris, janvier 1979.

"Langage oral et écrit" de S. Borel-Maisonny. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1960.

"Jouons ensemble" de M. Forest et M. Ouimet. Granger frères, Montréal, 1972.

"Méthode dynamique de lecture et de français" de M.A. Guinebretière, Éditions Projets, Montréal, 1974.

"Mes premières lectures" de R. Préfontaine et M. Delolme. Le Sablier, Boucherville, 1980.

"Je veux lire" de S. Bussières. Méthode de lecture spontanée. Éditions Pédagogia inc., Québec-Montréal, 1966.

"J'apprends à lire avant 6 ans" de F. Gauquelin et A. Moerman. Retz, Paris, 1973.

Annexe A

Grille d'observation pour le corpus littéraire avec procédures.

Grilles d'observation pour l'expérimentation des matériels.

Grille d'observation des activités spontanées de lecture faites par les enfants à partir d'un corpus littéraire donné.

Âge de l'enfant: 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 -

Objets de l'observation	Volume	Volume	Volume	Volume	Autres réponses	Commentaires
1. LE CHOIX DU LIVRE						
1.1 Titre des volumes choisis						
1.2 Titre des volumes rejetés						
1.3 Titre des volumes aimés						
1.4 Raisons du choix						
Apparence: — dimension — grosseur de l'imprimé, du livre — couleur, organisation	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Intérêt: — familiarité du sujet — familiarité des personnages	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		

Objets de l'observation	Volume	Volume	Volume	Volume	Autres réponses	Commentaires
Déjà connu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Inconnu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
1.5 Raisons du rejet Apparence: – dimension – grosseur de l'imprimé, du livre – couleur, organisation	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Intérêt: – familiarité du sujet – familiarité des personnages	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Déjà connu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
Inconnu	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
1.6 Temps de lecture						
2. L'ACTE DE LECTURE						
2.1 Il regarde les illustrations.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		

Objets de l'observation	Volume	Volume	Volume	Volume	Autres réponses	Commentaires
2.2 Il feuillette le volume.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.3 Il essaie de lire le texte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
— il suit avec son doigt	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
— il suit avec les yeux	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
2.4 Il essaie de reconstituer l'histoire.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
— il s'arrête à chaque page						
— il suit l'ordre de présentation						
— il fait des retours						
— il va jusqu'au bout						
3. COMMUNICATION AUTOUR DU LIVRE						
3.1 Il parle du livre avec l'adulte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
3.2 Il parle du livre avec l'enfant.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
3.3 L'enfant pose des questions sur la symbolisation.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
3.4 L'enfant pose des questions sur la reconstitution de la forme.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		

Objets de l'observation	Volume	Volume	Volume	Volume	Autres réponses	Commentaires
3.5 L'enfant pose des questions sur la reconstitution du contenu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
3.6 L'enfant demande à garder le livre.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
4. COMPRÉHENSION						
4.1 Récit de l'histoire à travers l'image	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
4.2 Récit de l'histoire par le texte	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
4.3 Résumé de l'histoire	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
4.4 Elément de non compréhension Elément essentiel manquant Non conformité à l'idée de l'auteur Non conformité à la logique						
5. CRÉATIVITÉ À PARTIR DU LIVRE	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5		
6. AUTRES OBSERVATIONS Quels livres apporterais-tu chez toi? Y a-t-il des livres que tu as déjà lus? Récit de l'histoire Pourquoi as-tu choisi ces livres? Pourquoi as-tu rejeté ces livres?						

Procédures d'observation des activités spontanées de lecture, à partir d'un corpus littéraire donné.

Première moitié de l'activité

Procédures

- Isoler un petit groupe d'enfants.
- Proposer une activité de lecture libre en offrant un choix abondant de livres nouveaux.
- Laisser les enfants choisir et manipuler les livres.
- Répondre aux questions et désirs des enfants.

  Exemple. — Si l'enfant veut qu'on lui lise l'histoire, etc.

Deuxième moitié de l'activité

Dialogue avec l'enfant

- Raconte-moi l'histoire que tu as le mieux aimée.
- Pourquoi l'aimes-tu?
- Y en a-t-il d'autres, parmi ces livres, que tu as déjà lus?
- Lequel as-tu le moins aimé? Pourquoi?
- Si tu pouvais en apporter, lesquels prendrais-tu?

Grille d'observation pour le matériel type de lecture

1. Motivation suscitée par le matériel lui-même.
2. Usage que fait l'enfant du matériel.
3. Lecture faite à partir du matériel et des consignes.

Domaine de références

Intérêts

1. Motivation

	peu				beaucoup
1.1 L'enfant est attiré par le matériel.	1	2	3	4	5
1.2 L'enfant s'occupe avec le matériel plus de 5-10-15 minutes à la fois.	1	2	3	4	5
1.3 L'enfant demande le matériel après l'avoir utilisé une première fois.	1	2	3	4	5

Habiletés

2. Usage

	peu				beaucoup
2.1 L'enfant fait des jeux d'association.	1	2	3	4	5
2.2 L'enfant fait de l'anticipation.	1	2	3	4	5
2.3 L'enfant fait des classifications.	1	2	3	4	5
2.4 L'enfant fait des séquences linéaires.	1	2	3	4	5
2.5 L'enfant fait des séquences logiques.	1	2	3	4	5
2.6 L'enfant fait de la discrimination visuelle.	1	2	3	4	5
2.7 L'enfant fait des comparaisons.	1	2	3	4	5
2.8 L'enfant crée à partir du matériel.	1	2	3	4	5
2.9 L'enfant communique oralement à partir du matériel.	1	2	3	4	5
2.10 L'enfant fait des sériations.	1	2	3	4	5

3. Lecture — Communication

		peu				beaucoup
3.1	L'enfant reconnaît les mots à l'intérieur de l'album.	1	2	3	4	5
3.2	L'enfant comprend le sens des mots reconnus.	1	2	3	4	5
3.3	L'enfant comprend le sens des phrases qu'il lit dans l'album.	1	2	3	4	5
3.4	L'enfant transpose sa lecture dans l'environnement.	1	2	3	4	5
3.5	L'enfant transpose sa lecture dans la littérature.	1	2	3	4	5
3.6	L'enfant prolonge sa lecture dans des activités diverses.	1	2	3	4	5
3.7	L'enfant communique par écrit à partir du matériel.	1	2	3	4	5

Définition des variables

1.1 à 1.4 Catégories explicites

2.1 Dans cette catégorie, on observe la capacité de l'enfant à associer des éléments entre eux soit du point de vue logique (ex. l'os avec le chien, la souris avec le chat, la pomme avec l'enfant), soit du point de vue affectif (ex. le papa avec le petit garçon, la fillette avec l'ourson, etc.), soit du point de vue de l'expérience vécue (ex. le couple et l'amour, etc.).

2.2 Cette catégorie fait observer l'habileté de l'enfant à formuler des hypothèses sur ce qui va suivre en se basant sur des indices. Si une souris s'enfuit en courant, l'enfant anticipe qu'un chat la poursuit, s'il y a un sapin décoré sur la couverture d'un livre, il prévoit que ce livre parlera de Noël.

2.3 Ici, l'enfant fait des ensembles d'après une caractéristique: l'ensemble des personnages, celui des animaux, celui des objets appartenant à la cuisine, de ceux appartenant au salon, etc.

2.4 Dans cette catégorie, on observe l'enfant qui aligne de gauche à droite ou de droite à gauche ou bien de haut en bas, etc. des objets ou des éléments graphiques ou des images.

2.5 Dans les séquences logiques, l'enfant aligne des éléments qui se suivent et forment un tout signifiant: trois cartes qui illustrent le début, le milieu et la fin d'une action.

2.6 Ici, l'enfant démontre son habileté à différencier les éléments qu'il voit: un imperméable diffère d'une robe; le rouge est différent du bleu; le A est différent du B; etc.

2.7 Les comparaisons qu'effectue l'enfant peuvent être de différents ordres: plus grand que, plus beau que, plus froid que, semblable à, différent de, etc.

2.8 Les créations de l'enfant peuvent couvrir plusieurs domaines: arts plastiques, jeux d'imagination, chant et musique, bricolage d'un objet, danse, etc.

2.9 Catégorie explicite.

2.10 Les sériations consistent à faire des suites d'éléments semblables qui ont un lien entre eux.
Ex. tous les ours du plus grand au plus petit, tous les vêtements de Cloclo, de l'hiver à l'automne, etc.

3.1 à 3.3 Catégories explicites

3.4 Ici, l'enfant est capable de lire les mots ou phrases connues quand il les voit ailleurs que dans la source d'origine: l'enfant a appris le mot ours dans l'album, il le reconnaît et sait le lire dans un livre d'histoire ou une affiche.

3.5 Ici, l'enfant s'oriente vers la bibliothèque et est capable d'utiliser ses connaissances et habiletés pour lire des livres de littérature.

3.6 Le prolongement de la lecture peut se traduire dans des activités de jeu, d'art, de communication orale, de mathématique, etc.

3.7 La communication écrite dont il est question ici peut se faire par l'image, le pictogramme, le dessin, les mots sur étiquettes, les phrases découpées ou tout autre moyen graphique.

Grille d'observation pour Une visite dans la tête

1. Intérêt pour le jeu
2. Valeur éducative du livre-jeu (apprentissage)
3. Valeur récréative du livre-jeu

		peu				beaucoup
1. Intérêt						
1.1	L'enfant est attiré par le matériel.	1	2	3	4	5
1.2	L'enfant a du plaisir à lire le livre.	1	2	3	4	5
1.3	L'enfant examine toutes les pages.	1	2	3	4	5
1.4	L'enfant examine toutes les illustrations.	1	2	3	4	5
1.5	L'enfant examine toutes les bulles.	1	2	3	4	5
1.6	L'enfant demande à utiliser le livre plus d'une fois.	1	2	3	4	5
1.7	L'enfant parle positivement du livre à d'autres enfants.	1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

2. Valeur éducative						
2.1	L'enfant fait de la lecture d'images.	1	2	3	4	5
2.2	L'enfant fait de la lecture de mots (ajouts dans les illustrations).	1	2	3	4	5
2.3	L'enfant fait de la lecture de phrases.	1	2	3	4	5
2.4	L'enfant comprend bien ce qui est écrit (histoire écrite dans un vocabulaire à sa portée).	1	2	3	4	5
2.5	L'enfant fait des retours en lisant.	1	2	3	4	5

		peu				beaucoup
2.6	L'enfant comprend bien les consignes.	1	2	3	4	5
2.7	L'enfant compose une histoire avec une suite logique.	1	2	3	4	5
2.8	L'enfant échange certaines illustrations pour donner plus de sens à son histoire.	1	2	3	4	5
2.9	L'enfant compose une histoire en relation avec ce qu'il vient de lire.	1	2	3	4	5
2.10	L'enfant compose une histoire différente de celle qu'il vient de lire.	1	2	3	4	5
2.11	L'enfant fait des retours en composant son histoire.	1	2	3	4	5
2.12	L'enfant fait des retours lorsqu'il place des paroles sur son illustration.	1	2	3	4	5
2.13	L'enfant invente plusieurs histoires.	1	2	3	4	5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

3. Valeur récréative

3.1	L'enfant crée à partir du livre-jeu.	1	2	3	4	5
3.2	L'enfant joue plus de 15 minutes avec le jeu.	1	2	3	4	5
3.3	L'enfant est enthousiaste en jouant.	1	2	3	4	5
3.4	L'enfant joue avec d'autres enfants.	1	2	3	4	5
3.5	L'enfant fait de l'humour en créant.	1	2	3	4	5

Grille d'observation pour le matériel-type Cubes à lire

Âge de l'enfant ☐

1. Intérêt pour le jeu
2. Valeur éducative du jeu (apprentissage)
3. Valeur récréative du jeu

	Domaine de références: peu — beaucoup
1. Intérêt	
1.1 L'enfant est attiré par le matériel.	1 2 3 4 5
1.2 L'enfant a du plaisir à travailler dans le guide.	1 2 3 4 5
1.3 L'enfant examine tous les cubes.	1 2 3 4 5
1.4 L'enfant demande à utiliser le matériel plus d'une fois.	1 2 3 4 5
1.5 L'enfant est attiré par les cubes.	1 2 3 4 5
1.6 L'enfant est attiré par le guide.	1 2 3 4 5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

2. Valeur éducative	
2.1 L'enfant s'approprie le code (correspondance symbole ⟶ idée).	1 2 3 4 5
2.2 L'enfant globalise des mots.	1 2 3 4 5
2.3 L'enfant globalise ces mêmes mots dans différents contextes.	1 2 3 4 5

Domaine de références

peu beaucoup

2.4 L'enfant globalise des mots qui correspondent à une réalité vécue. 1 2 3 4 5

2.5 L'enfant fait de la lecture d'images. 1 2 3 4 5

2.6 L'enfant fait de la lecture de mots. 1 2 3 4 5

2.7 L'enfant fait de la lecture de phrases. 1 2 3 4 5

2.8 L'enfant construit des phrases (écriture). 1 2 3 4 5

2.9 L'enfant suit l'enchaînement des éléments de son histoire. 1 2 3 4 5

2.10 L'enfant fait des classifications. 1 2 3 4 5

2.11 L'enfant va chercher dans d'autres blocs des indices lui permettant de mieux comprendre sa lecture. 1 2 3 4 5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

_____

3. Valeur récréative

3.1 L'enfant est détendu en jouant. 1 2 3 4 5

3.2 L'enfant crée à partir du jeu. 1 2 3 4 5

3.3 L'enfant joue plus de dix minutes avec le jeu. 1 2 3 4 5

3.4 L'enfant est enthousiaste en jouant. 1 2 3 4 5

3.5 L'enfant joue avec d'autres enfants. 1 2 3 4 5

Commentaires

_____

_____

_____

_____

Annexe B

Liste des éditeurs intéressés à la recherche

Liste des maisons d'éditions ayant collaboré à cette recherche

1. Le cercle des jeunes naturalistes
   4101, rue Sherbrooke est
   Montréal
   H1X 2B2

2. Centre éducatif et culturel inc.
   8101, boul. Métropolitain est
   Anjou, Montréal
   H1J 1J9

3. Éditions Pierre Tisseyre
   Le cercle du livre de France ltée
   Le cercle du livre romanesque ltée
   8955, boul. Saint-Laurent
   Montréal
   H2N 1M6

4. Centre éducatif et culturel inc.
   8101, boul. Métropolitain
   Montréal
   H1J 1J9

5. Éditions Naaman
   C.P. 697
   Sherbrooke
   J1H 5K5

6. Éditions Héritage inc.
   300, avenue Arran
   Saint-Lambert
   J4R 1K5

7. Librairie Beauchemin ltée
   381, rue Saint-Jacques
   Montréal
   H2Y 3S2

8. Éditions Projets inc.
   342, Terrasse Saint-Denis
   Montréal
   H2X 1E8

9. Les éditions La courte échelle
   4627, rue Saint-Denis
   Montréal
   H2J 2L4

10. Les éditions Mondia
    1977, boul. Industriel
    Chomedey, Laval
    H7S 1P6

11. Éditions Ovale
    C.P. 190
    Sillery
    G1T 2R1

Annexe C

Liste des volumes retenus

Liste des volumes utilisés pour la première expérimentation

Centre de psychologie et de pédagogie		
La surprise de dame chenille	Henriette Major	1970
Dupuis		
L'enfant qui avait deux yeux	J.L. Garcia Sanchez M.A. Pacheco	1978
L'enfant pleurnichard	J.L. Garcia Sanchez M.A. Pacheco	1978
Les enfants qui n'avaient pas d'école	J.L. Garcia Sanchez M.A. Pacheco	1978
L'enfant et le robot	J.L. Garcia Sanchez M.A. Pacheco	1978
École des loisirs (l')		
Alpha et Beta	Colette Deblé Arthur Hubschnid	1976
Globi junior	Robert Lips J.K. Schiele	1976
Globi l'ami des enfants	Robert Lips J.K. Schiele	1977
Globi au cirque	Robert Lips J.K. Schiele	1976
Hatier		
Un jour de vacances	Josette Vinos y Roca	1971
La famille farfelue ...!	Anne Giuliani	1971
Les mots magiques de lapinot	Yvonne Meynier	1971
Le petit déjeuner de Babychou	Yvonne Meynier	1970
Véronique et son marronnier	Pierre et Micheline Fix-Masseau	1971
Deux amours de petits pieds	Yvonne Meynier	1970
Babychou et la dent de lait	Yvonne Meynier	1971
Héritage		
Le serpent vert	Christine Duchesne	1978
Cléo	Michèle Lapointe René Rioux	1975
Slika l'intrigant	Texte: Louis Fournier Illustrations: François Picard	1976

Héritage (suite)

Jean le paresseux	Texte adaptation de Claude Poirier Serge Wilson	1976
Josué	Claude Steben Illustrations: F. Ladouceur	1978
Fleurs et frimas	André Cailloux, Fran Newman Claudette Boulanger	1979
Le violon magique	Félix Leclerc	1979
L'avare	Félix Leclerc	1979
Rose	Claude Asselin	1979
Olivier va à l'hôpital	Monica Gydal Thomas Danielsson	1975
Olivier a un petit frère	Monica Gydal Thomas Danielsson	1975
Olivier perd son grand-papa	Monica Gydal Thomas Danielsson	1975

H.M.H.

Un clin d'oeil de grand-maman aux hirondelles	Corinne Normand-Hudon	1977
Un clin d'oeil de grand-maman aux coccinelles	Corinne Normand-Hudon	1977

La courte échelle

Le ciel amoureux	Suzanne Gouin	1979
L'hiver ou le bonhonne sept heures	Ginette Anfousse	1980
Le savon	Ginette Anfousse	1980
Abécédaire	Marie-Francine Hébert	
Max le magicien	Robert Soulières	1979
Une fenêtre dans ma tête 1-2	Raymond Plante	1979
Mon grand-père a un jardin	Grand-père Cailloux	1979
Je te laisse une caresse	Grand-père Cailloux	1976

La presse ltée

La naissance	Agnès Rosenstiehl	1973

Le sablier		
Mes premières lectures	Robert R. Préfontaine Marie A. Delolme	1980
Une pêche surprise	Reina Boily	1979
Marie-Jo a la grippe	Bernadette Renaud	1979
C'est la faute à la lumière	Robert R. Préfontaine	1979
Le petit pompier	Bernadette Renaud	1978
Le tamanoir		
Les perles de pluie	Lucienne Fontonnez	1976
Leméac		
Comptines traditionnelles du Canada français	Dessins: Michèle Leclerc Louise Méthé, Yolande Chatillon	1973
Le petit chocola cho	Rita Scalabrini	1972
La famille Citrouillard au temps des sucres	Rita Scalabrini	1976
Lidec		
La 8^{e} merveille	Lucie Ledoux	1979
La souris bleue et les papillons cosmonautes	Pauline Choquette	1969
Maîtresse d'école no 2		
Comptines		
Naaman		
Le petit prince aux pieds froids	Texte de la comtesse Benigni de Mldeldenberg	1977
Paulines		
Pétale	Francine Sarrasin Yves Deschamps	1975
Le roi Biz	Louise Vanhu-Nelson	1979
Mon ami parmi les oiseaux	Pauline Coulombe	1979
Cajeton et la taupe	Yves Thériault	1979
La fleur du désert	Pauline Coulombe	1979

Presses Laurentiennes

Du soleil sur ton chemin	Maurice Carême	1968
Le petit sapin qui a poussé sur une étoile	Simone Buissières	1972

Projets

Capucine dans une chambre d'enfant	Lise Côté-Hébert	1980
Capucine qu'est-ce que tu fais?	Germaine Pouliot	1980
Coquelicot sac-à-papier	Monique Pouliot	1980
Coquelicot mine-de-rien	Lise Côté-Hébert	1980

Remue-ménage (du)

Histoires vraies de tous les jours	Louise de Grosbois Nicole Loulli Raymonde Lamothe Lise Nantel	1976

Stanké

Courte queue	Gabrielle Roy Images: François Olivier	1979

Annexe D

Photocopie du livre à colorier accompagnant Cubes à lire

CUBES À LIRE

(Guide de l'enfant)

Colorie ses cheveux.

LE GARÇON

Colorie son visage.

Qui suis-je?

LE GARÇON

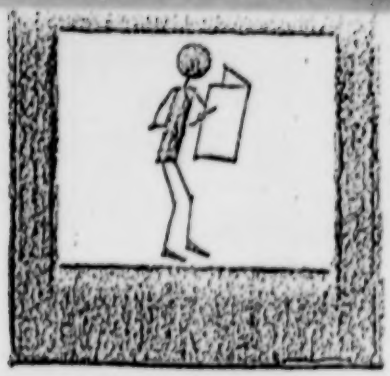
Colorie le mot garçon

DORT	LE GARÇON	AU PARC

Colorie ses cheveux.

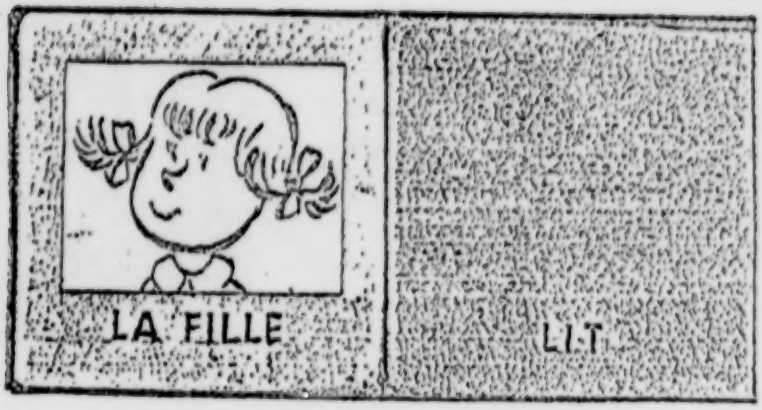
Colorie son nez.

Qui suis-je?



Qu'est-ce qu'il fait?

Colorie le journal.



Colorie le mot <u>fille</u>

Qui suis-je?

LA GRAND-MÈRE

Colorie son oreille.

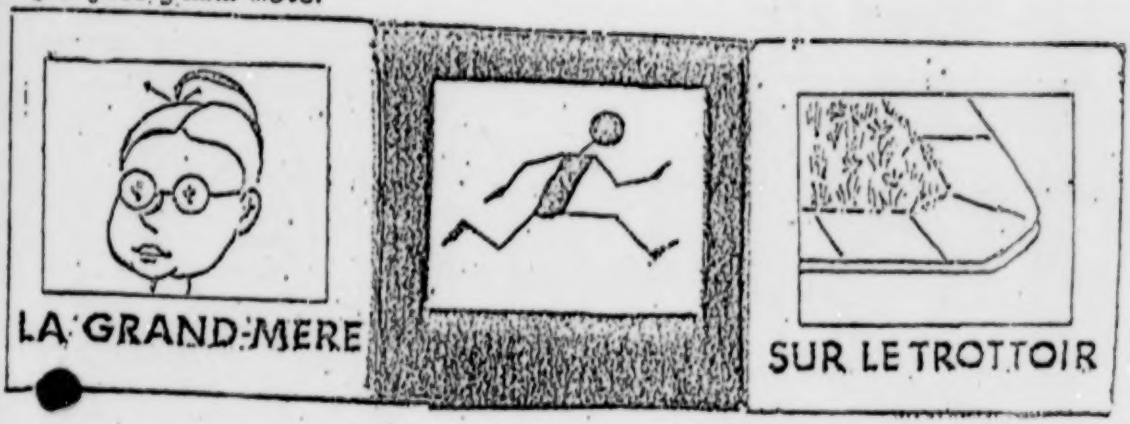
LA GRAND-MÈRE

Colorie son cou .

Qu'est-ce qu'il fait?

Colorie le mot grand-mère

Que fait grand-mère?



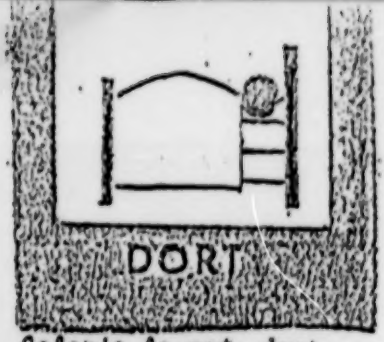
LE GRAND-PERE

Colorie sa moustache.

Qui suis-je?

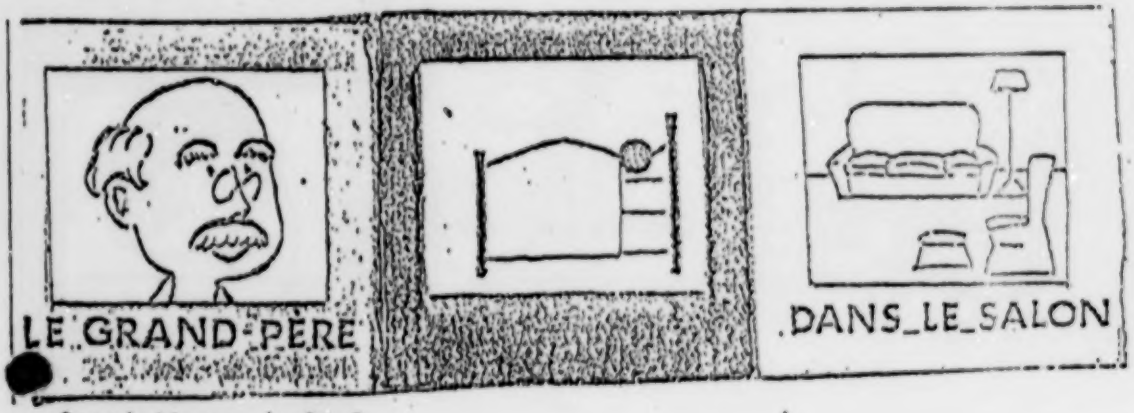
LE GRAND-PÈRE

Colorie ses joues.



Qu'est-ce qu'il fait?

Colorie le mot dort



Que fait grand-père?

Colorie les mots dans le salon

Qui suis-je?

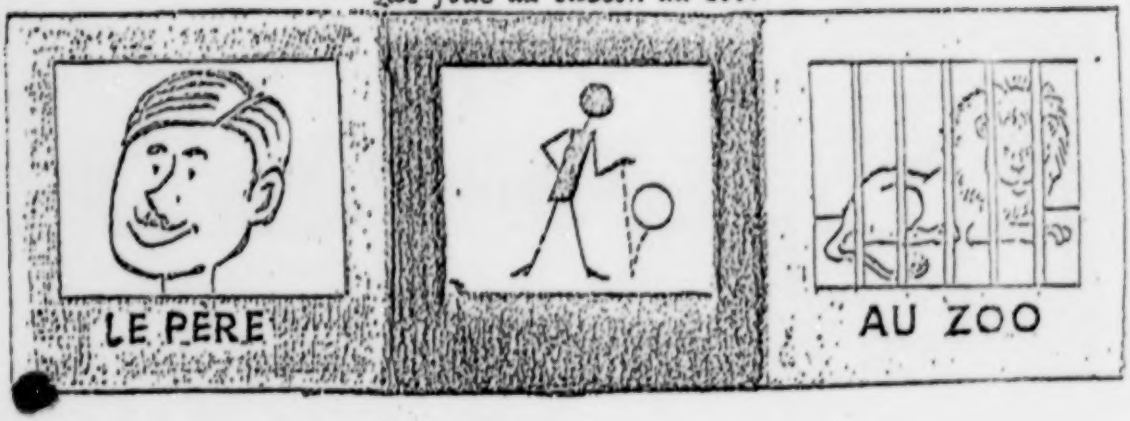
Colorie ses yeux.

Colorie son visage.

Qu'est-ce que je fais?

Colorie le ballon.

Qui joue au ballon au zoo?



Colorie ses cheveux.

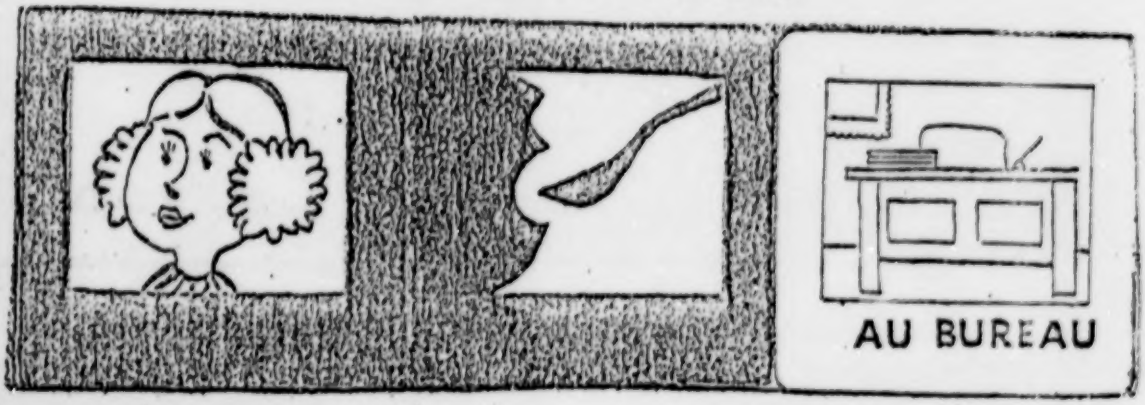
Qui suis-je?

Colorie son front.

Qu'est-ce que je fais?

Colorie les mots au bureau

Que raconte cette histoire?



À LA MAISON	COURT	LA FILLE

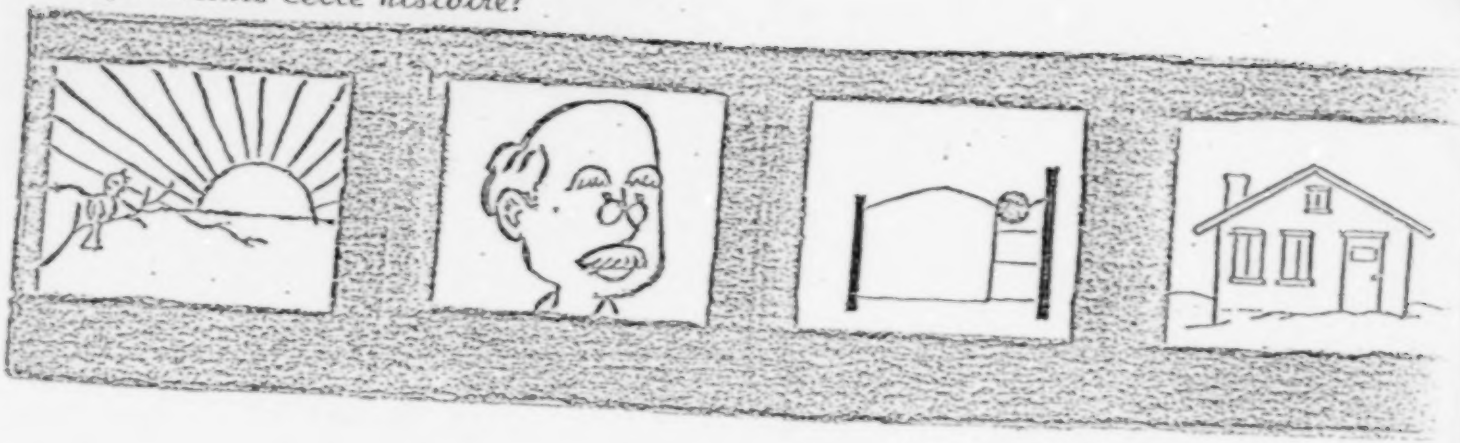
Colorie le mot va

VA	LA MÈRE	AU ZOO

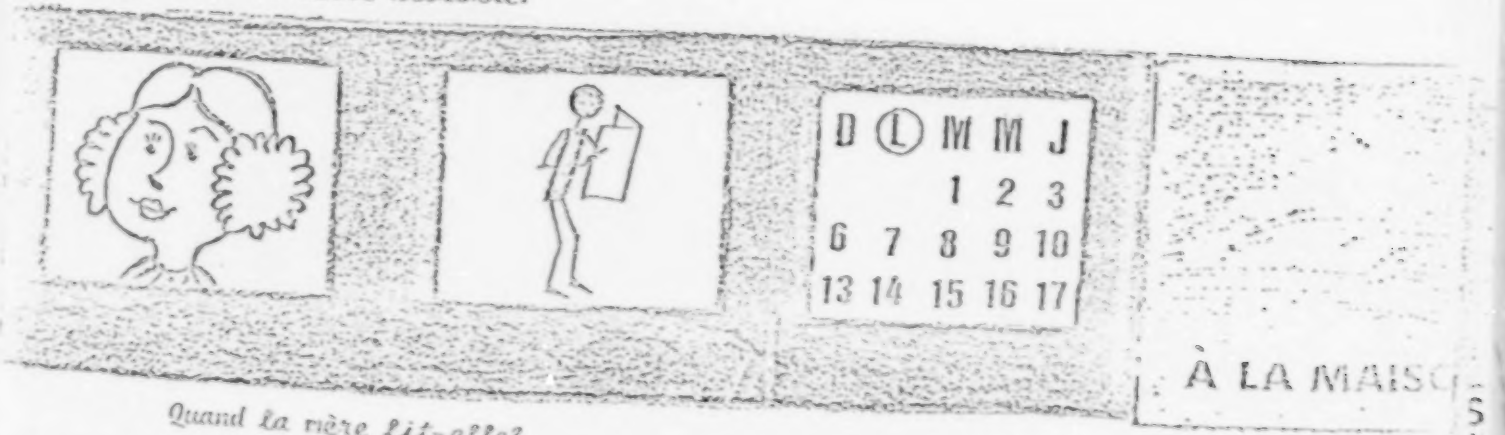
Colorie les mots la nuit

LA NUIT	LE PÈRE	MANGE

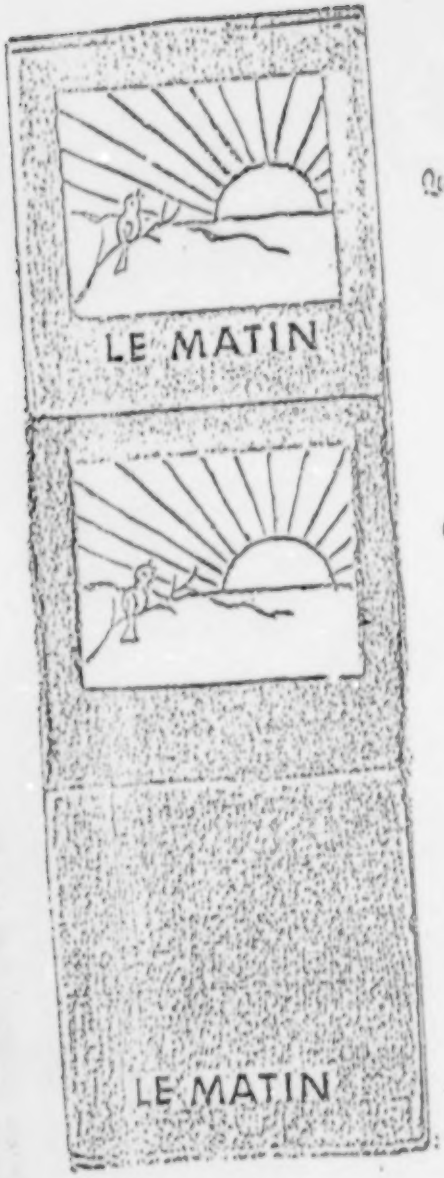
Que raconte cette histoire?



Que raconte cette histoire?



Quand la mère lit-elle?



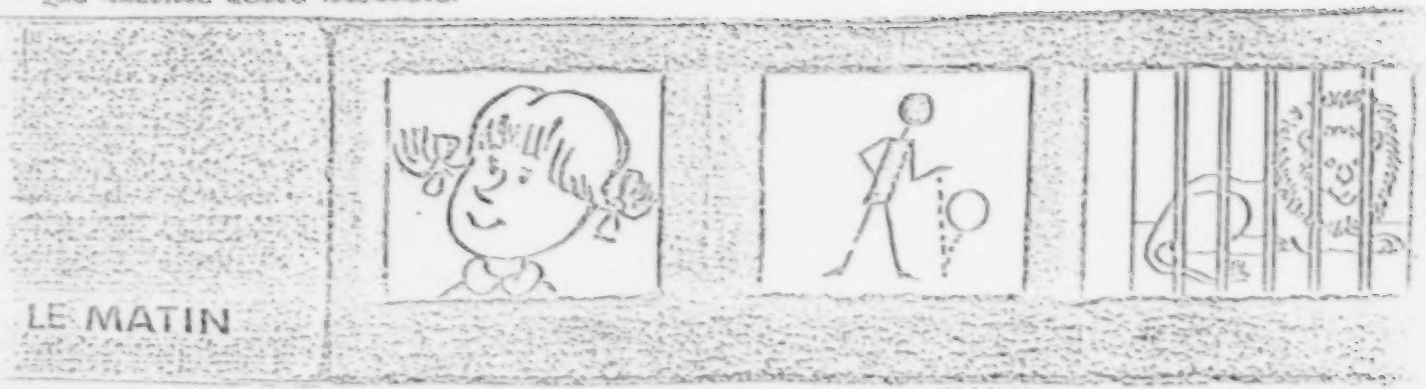
Qui suis-je?

Colorie le soleil.

Colorie les mots <u>le matin</u>

Où suis-je?

Que raconte cette histoire?

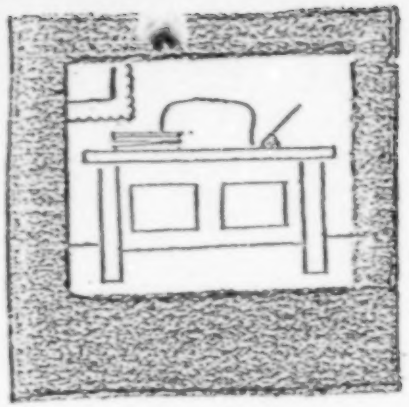


Colorie les mots *le matin*

Colorie les mots le dimanche

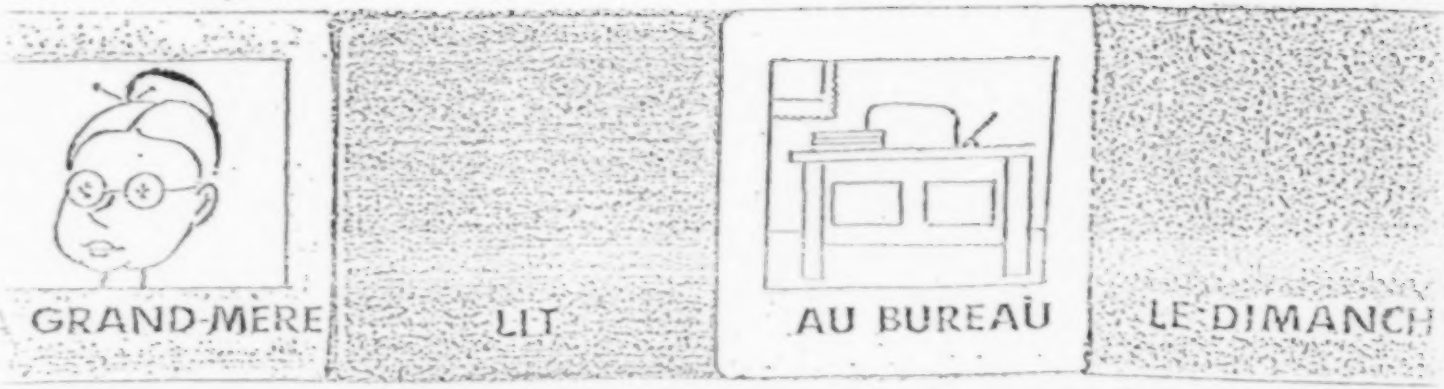
Colorie les mots le dimanche

Qui suis-je?



Où suis-je?

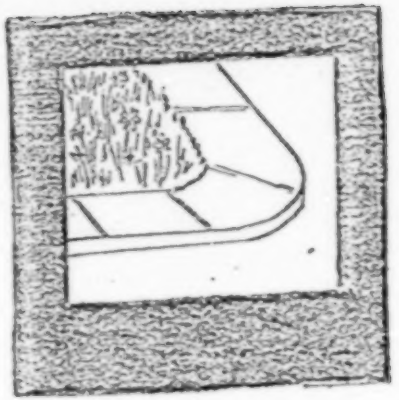
Que fait grand-mère?



À quel moment de la journée est-on?

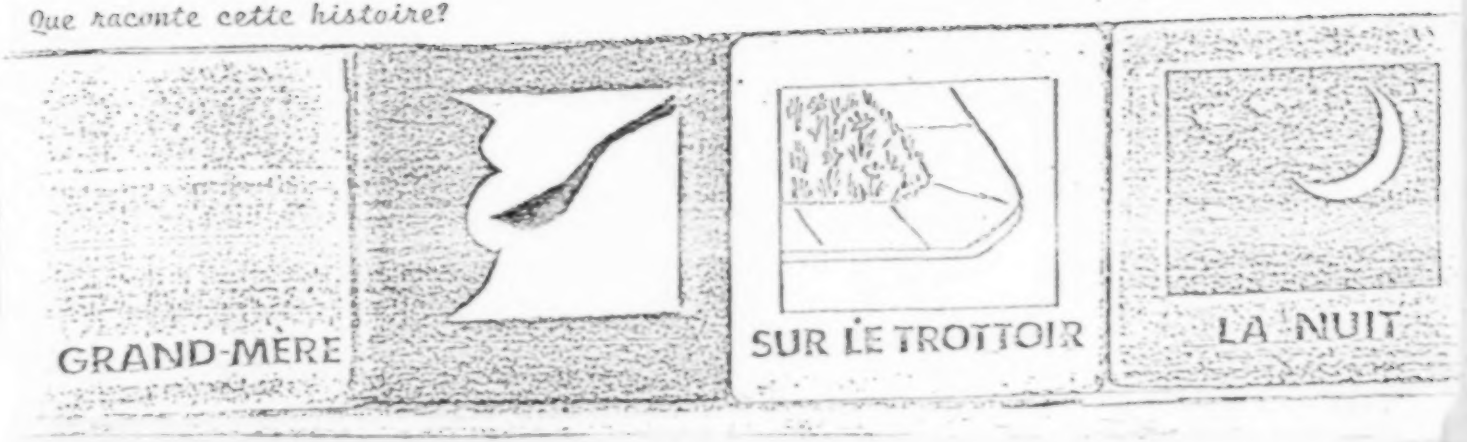
Qui suis-je?

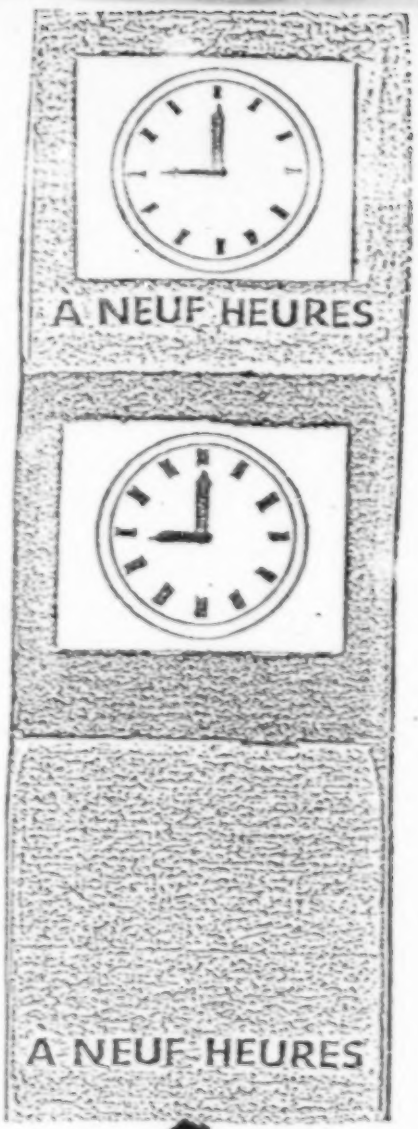
Colorie les mots la nuit



Où suis-je?

Que raconte cette histoire?





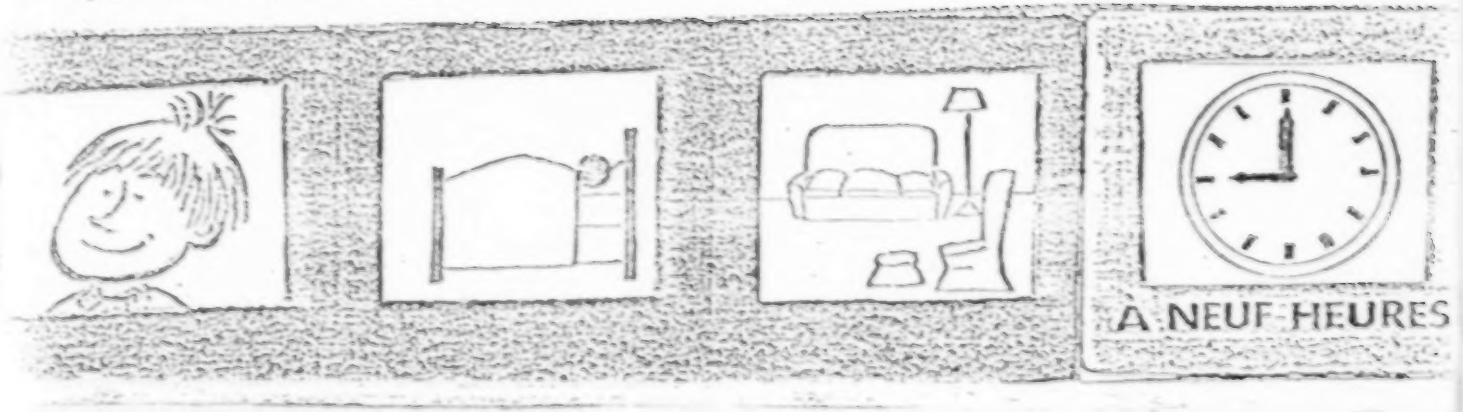
Colorie les mots *à neuf heures*

Quelle heure est-il?

Colorie le mot *neuf*

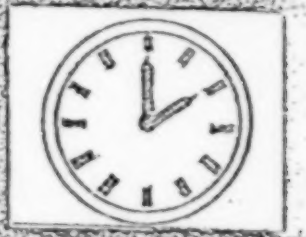
Où suis-je?

Que raconte cette histoire?



Colorie les mots *à deux heures*

A DEUX HEURE

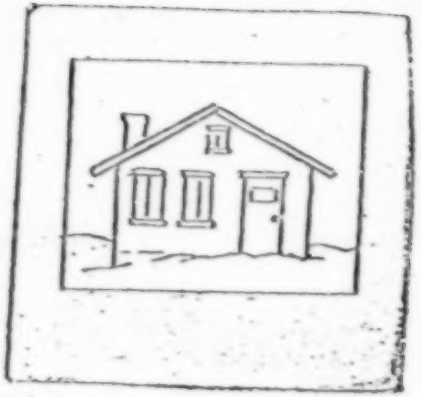


Quelle heure est-il?

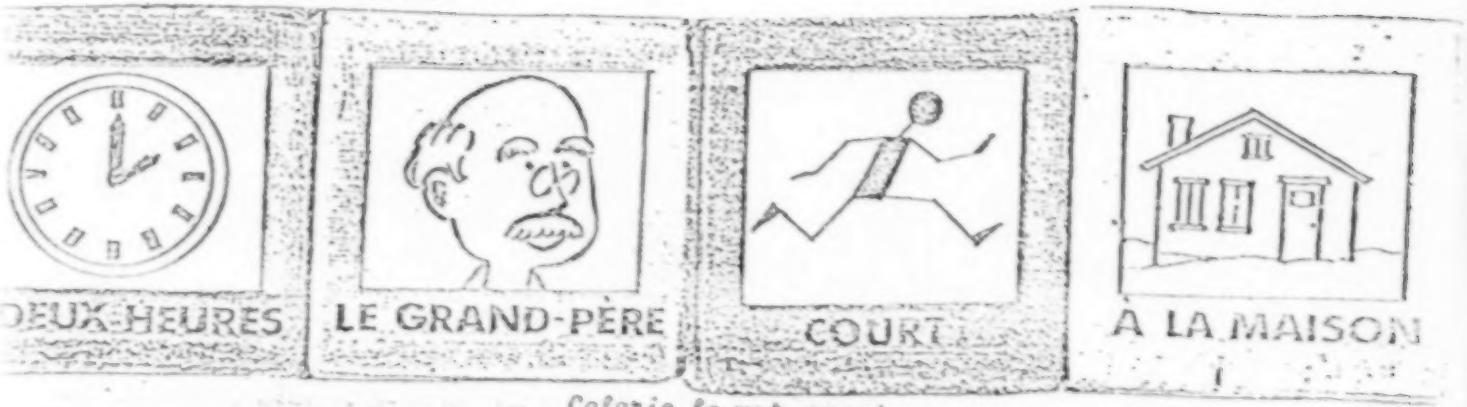
Colorie le mot *deux*

À DEUX HEURES

Où suis-je?



Que raconte cette histoire?



Colorie le mot court

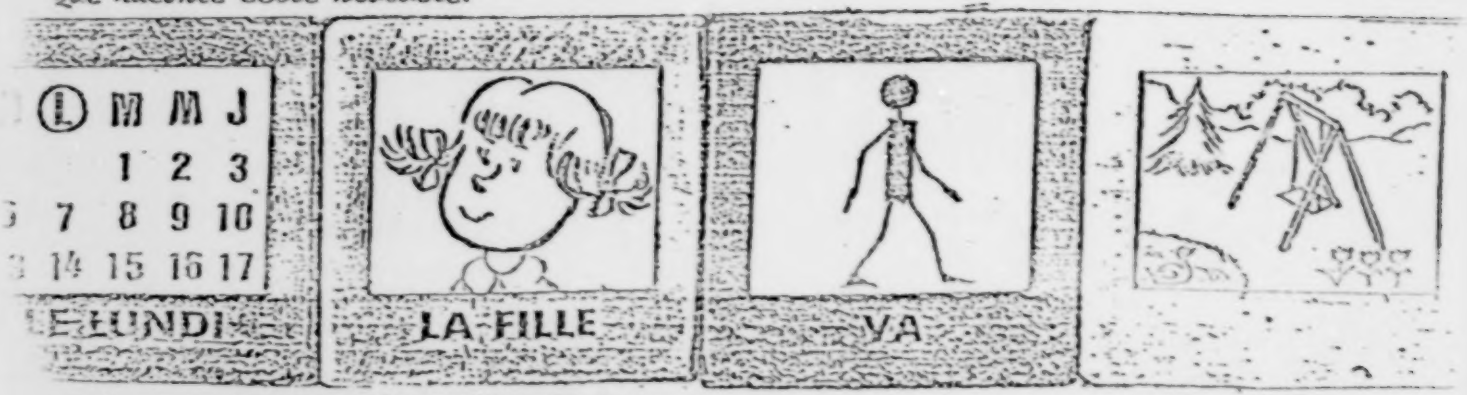
Qui suis-je?

Colorie le mot lundi

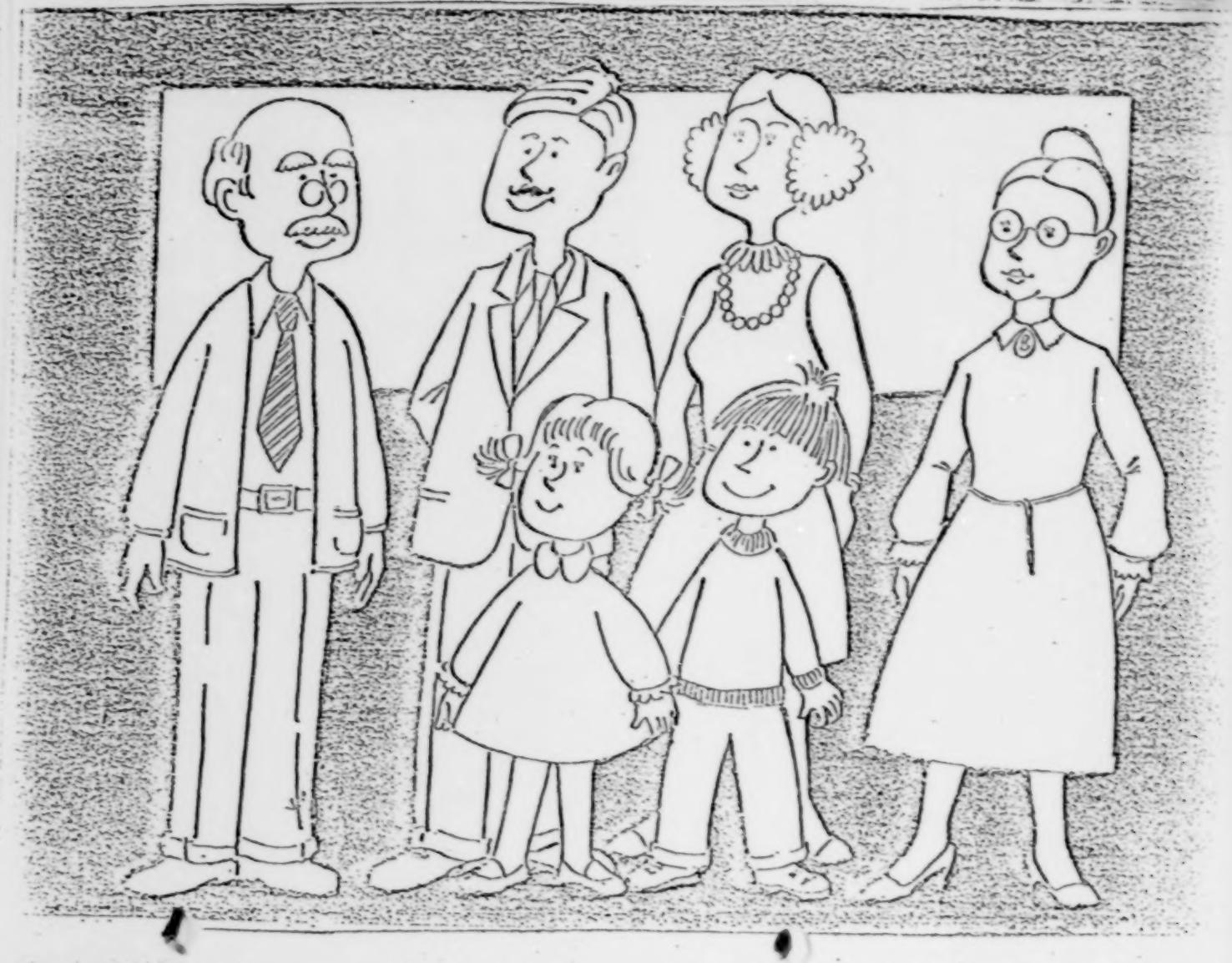
Colorie les mots le lundi

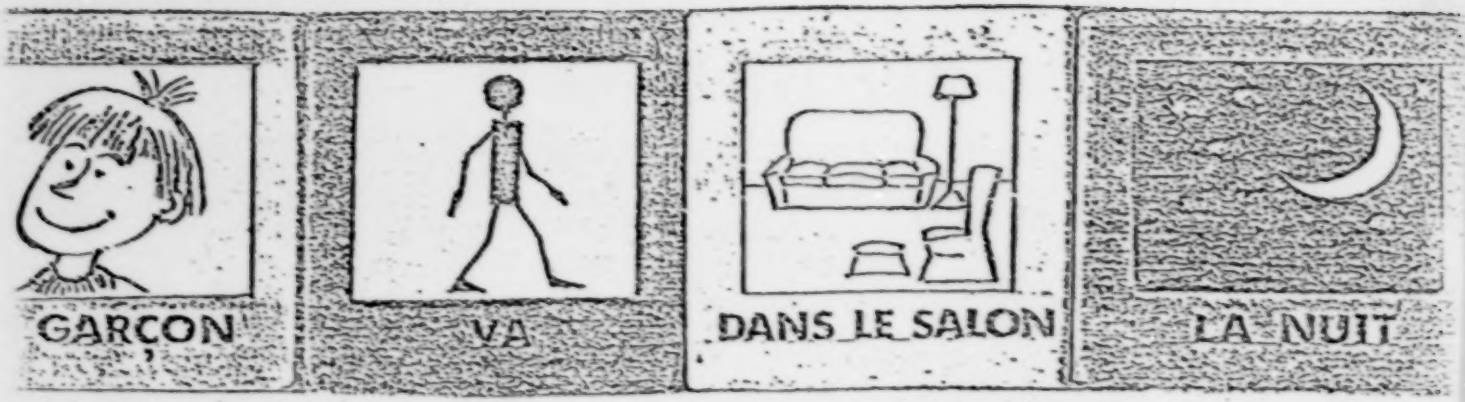
Où suis-je?

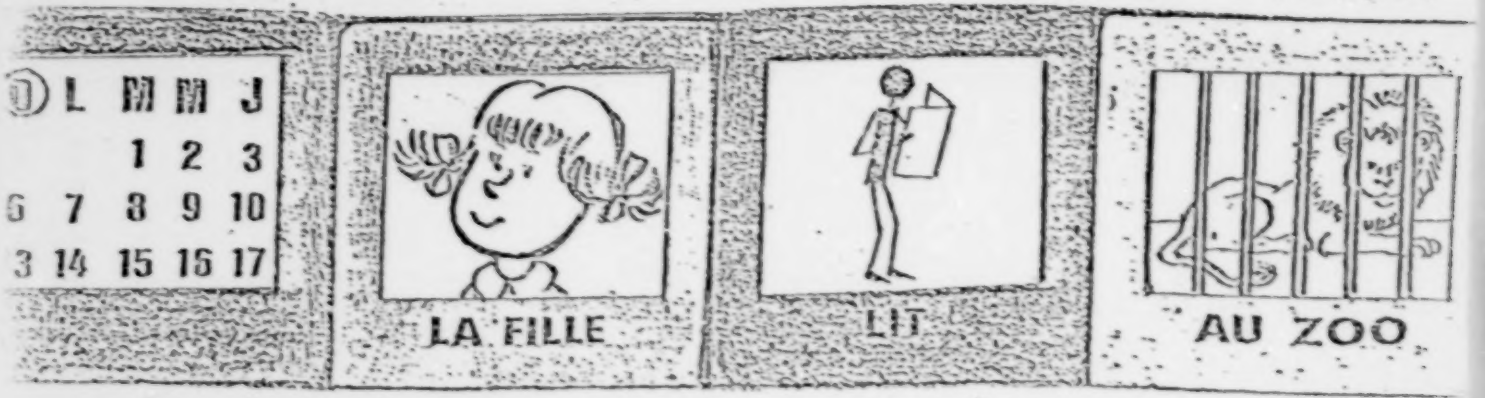
Que raconte cette histoire?



Colorie le mot va





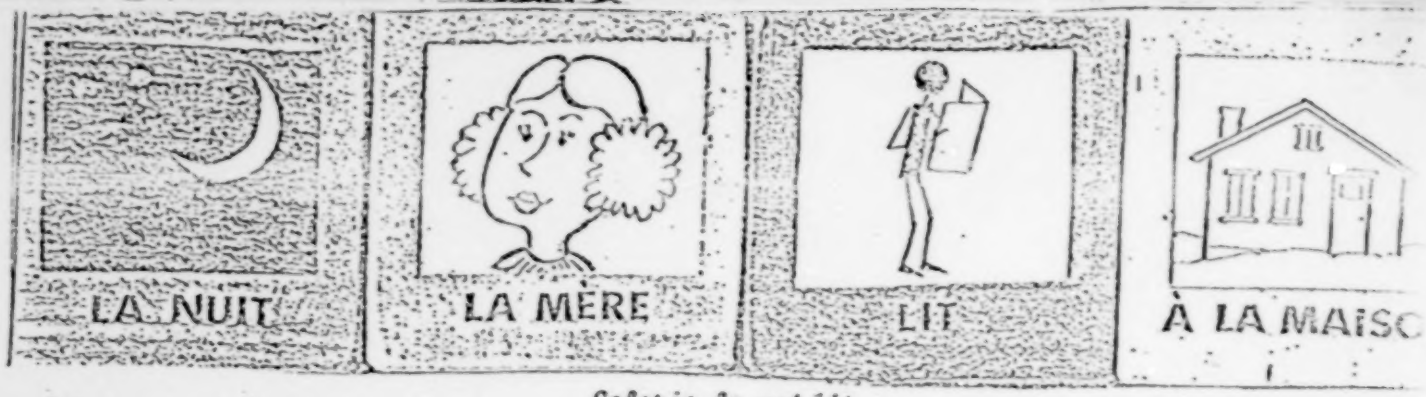


Colorie le mot garçon et le mot fille

Que raconte ces deux histoires?

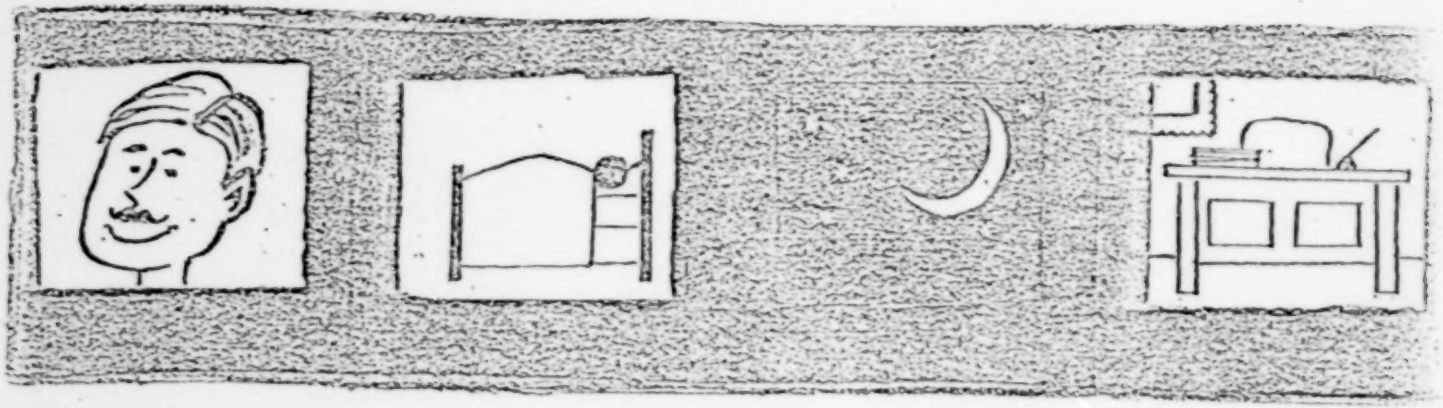
Qui va dans le salon la nuit?

Où la fille lit-elle?



Colorie le mot lit

Que raconte cette histoire?

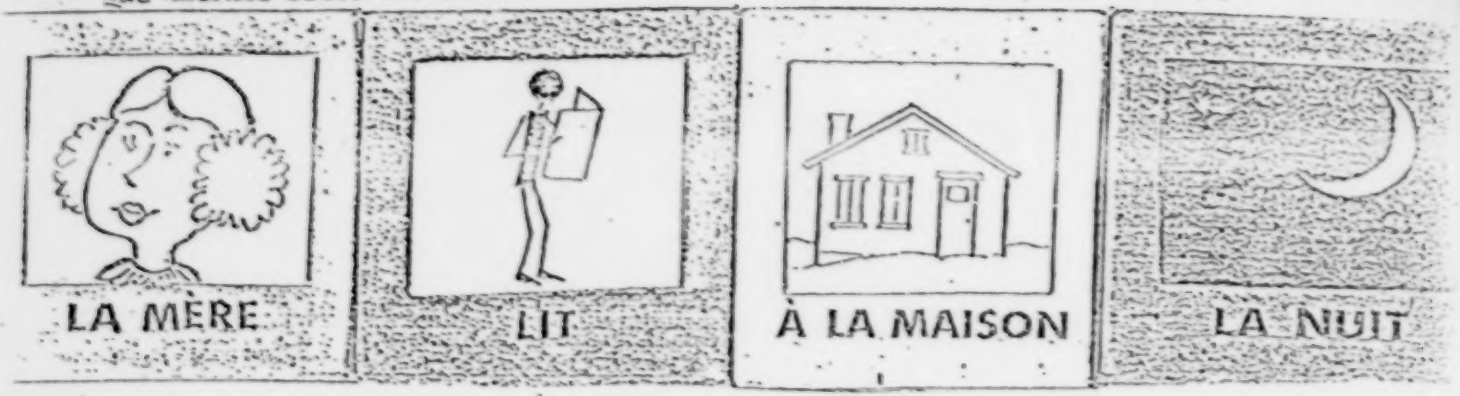


Où le père dort-il la nuit?

Qui suis-je?

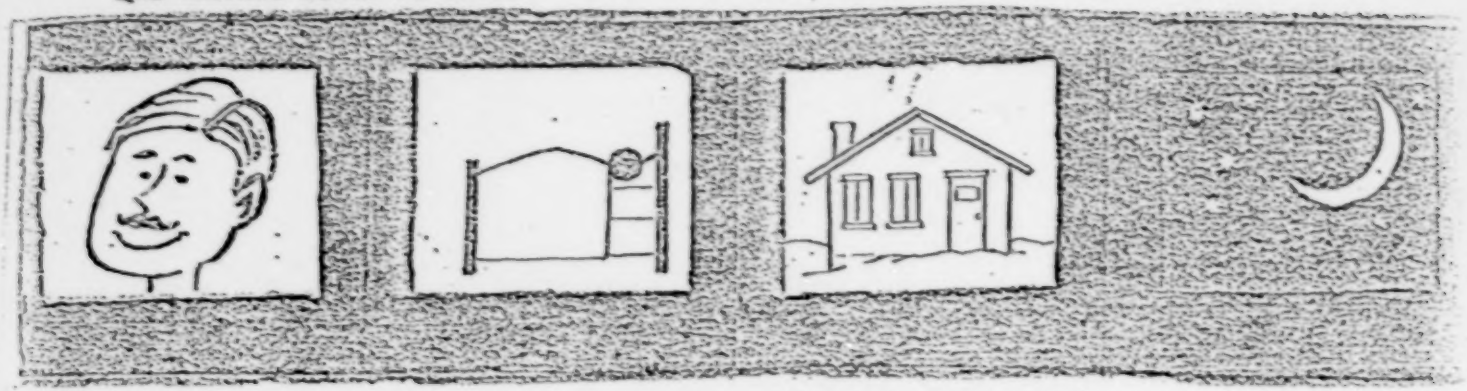
Colorie la robe de g r a n d - m _ _ _

Que raconte cette histoire?



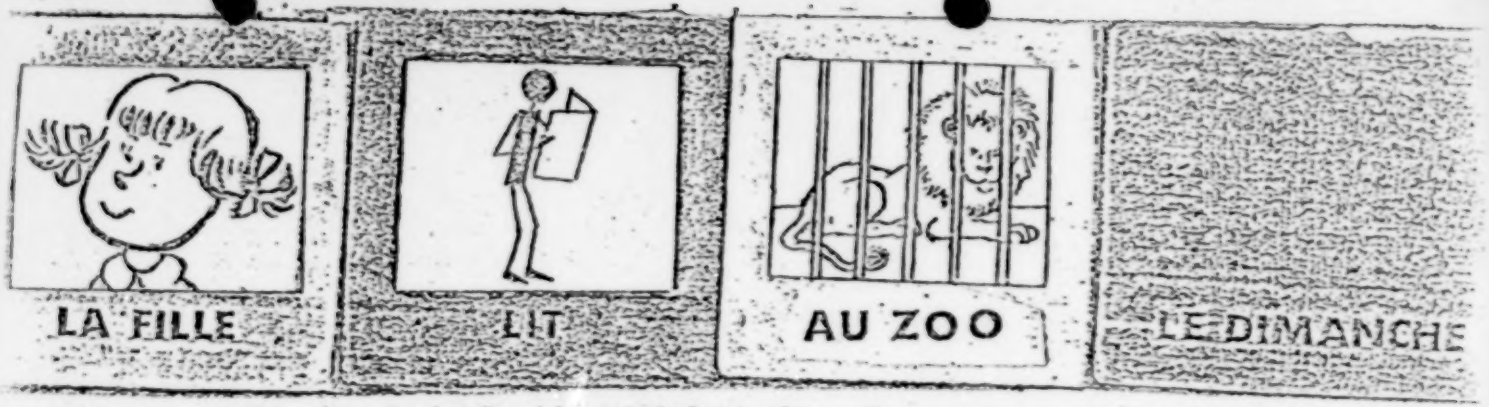
Colorie les mots *la nuit*

Que raconte cette histoire?

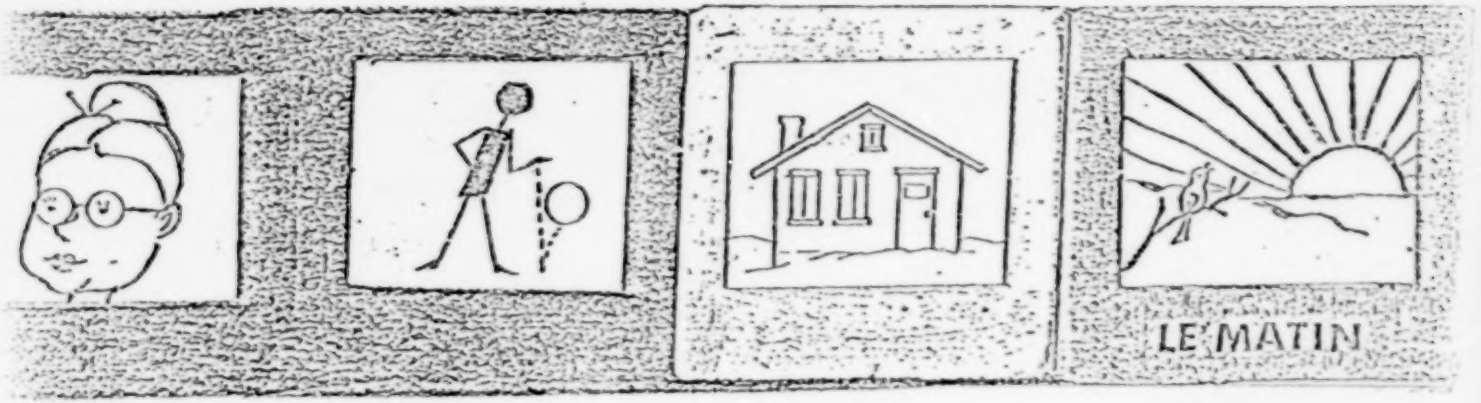


Où le père dort-il la nuit?

Que raconte cette histoire?



Colorie les mots au zoo



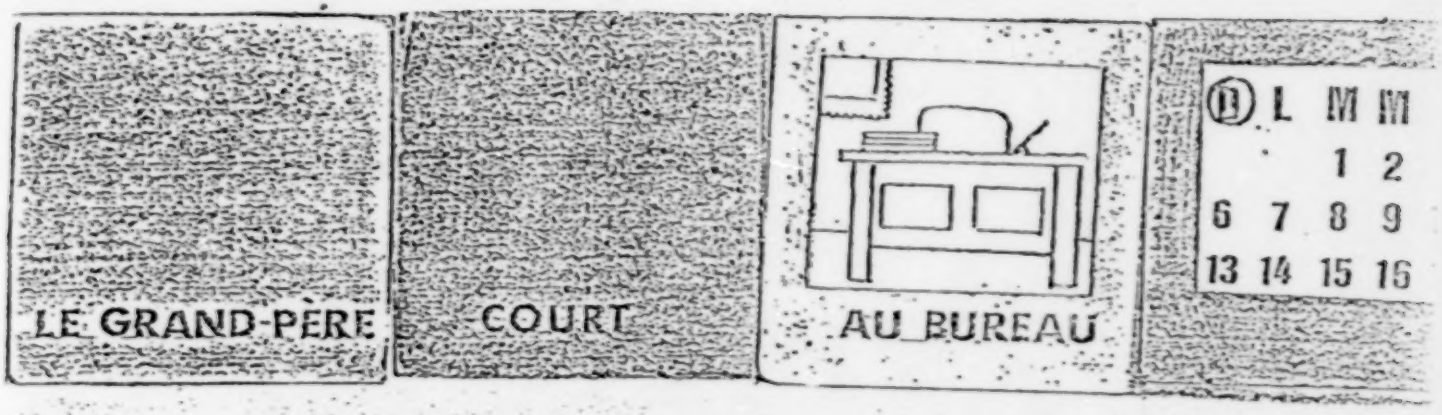
Que raconte cette histoire?

Qui joue le matin?

Colorie le mot matin

Une fourmi écrit l'histoire.

Que raconte cette histoire?



Colorie les mots au bureau

Annexe E

Guide pédagogique accompagnant l'album

La maison pour lire

La maison pour lire

Guide pédagogique

1981-06-30
P.P.M.F. de Sherbrooke

Auteure: Lucille Latendresse
Graphistes: Pierre Lecomte
Claire Tourigny

Table des matières

page

Les fondements théoriques et principes directeurs 1

Les caractéristiques du matériel type 4

Le matériel

- Ses composantes en rapport avec les objectifs et la lecture 4
- Le thème 5
- Les unités détachables et progressives 5
- La page illustrée 6
- Les enveloppes à consignes 6

Les modalités d'utilisation 8

Les difficultés à contourner 14

Les modes d'extension

- Les unités 15
- Les fiches 15
- La littérature 16

Les souhaits pédagogiques 16

Tableau des caractéristiques 18

Grille d'observation pour le matériel type de lecture 21

Définition des variables 23

Bibliographie 25

Fondements et principes directeurs

Le Programme d'étude (primaire-français) est conçu en fonction de cette idée que la langue est un instrument de communication. Il s'inscrit dans le courant psycholinguistique qui aide les éducateurs depuis une quinzaine d'années à aborder de façon plus complète les arts du langage comme: parler, écrire, écouter et lire.

Voici, avec l'album La maison pour lire, un matériel de lecture correspondant à cette approche. Il tient compte à la fois du sujet qui apprend et de l'objet de l'apprentissage à l'intérieur de situations se rapprochant le plus possible de la communication réelle.

Le sujet qui apprend est ici le petit enfant de trois, quatre ou cinq ans. Il connaît déjà sa langue maternelle suffisamment pour l'utiliser adéquatement dans la plupart des circonstances de sa vie. Il comprend, sans grande difficulté, ce que les personnes de son entourage lui disent pour peu qu'elles s'adaptent à lui et il sait aussi assez bien se faire comprendre d'elles au gré de ses intérêts ou de ses besoins. On peut donc dire qu'il est relativement un bon communicant à l'oral. Il possède une manière bien personnelle d'utiliser sa langue pour organiser et exprimer sa pensée et la rendre ainsi accessible aux autres. Il s'en sert aussi pour développer ses connaissances, chercher des réponses à ses questions et s'ouvrir sur le monde.

Mais qu'en est-il lorsque ce petit enfant d'âge préscolaire entre en interaction avec l'écrit? Certains diront, il est trop jeune pour cela, il faut attendre qu'il fasse sa première année à l'école. Pourtant, qu'on le veuille ou non, l'écrit fait partie de l'environnement du petit, depuis sa naissance presque au même titre que l'oral. La différence résí-

de dans le fait que, en général, personne n'attire son attention sur ce phénomène. On lui parle et on s'attend à ce que bientôt il soit capable de répondre. On ne le fait jamais lire. Tout au plus se contente-t-on de lui lire une histoire en s'abstenant la plupart du temps d'employer le mot lire: "Viens, mon chéri, maman va te raconter une histoire".

L'album proposé comme matériel type s'appelle La maison pour lire. C'est un livre de lecture. Les psycholinguistes sont d'avis en effet que les habiletés mentales qu'il faut mettre en oeuvre pour accomplir un acte de communication écrite sont à peu près les mêmes que celles actualisées dans une communication orale. L'enfant de trois ans en serait donc virtuellement capable. Des auteurs comme Durkin (1966), Smith (1973), Foucambert (1976), Doman (1978) [1] le démontrent effectivement dans leurs ouvrages. Pourquoi en priver l'enfant?

Cependant, cela ne lui viendra pas tout seul. C'est en lisant qu'il apprendra à lire, comme pour la natation ou la bicyclette. Il faut le mettre en situation de communication écrite. Il faut que les situations soient très proches du réel et tiennent compte des besoins, des intérêts et du milieu de vie du jeune lecteur-scripteur. Il faut surtout que l'on respecte les différences individuelles et que l'on accepte l'erreur comme source d'apprentissage. Il faut enfin que l'on s'entende sur "Qu'est-ce que lire?"

Toujours selon l'approche préconisée par le Programme d'étude en français, lire c'est rechercher, trouver et donner du sens à un texte écrit. C'est un acte visuel et intellectuel à la fois qui conduit à la compréhension d'un message. Pour arriver à ce résultat, plusieurs processus et stratégies sont mis en oeuvre. En sont des exemples la symbolisation, la perception visuelle des éléments graphiques du message, l'anticipation sémantique (du sens) et syntaxique (de l'ordre) de ces éléments, leur association puis la reconstitution globale de la forme et du

---

1. On trouvera des références complètes sur ces auteurs à la bibliographie.

contenu du message. Un bon matériel de lecture doit pouvoir permettre l'actualisation de ces processus ou habiletés mentales.

Mais comment un tout petit enfant fera-t-il pour comprendre ce qui est écrit s'il ne connaît pas l'alphabet? L'alphabet est en effet le code habituellement utilisé pour écrire. Il y a d'autres codes cependant et certains sont plus familiers à l'enfant. L'image, par exemple, ou le pictogramme. En utilisant ces signes, le tout-petit peut exercer ses habiletés et s'apprendre à lire. Si le code alphabétique accompagne l'image ou le dessin symbolique et si on attire l'attention sur lui, il sera mémorisé visuellement et petit à petit deviendra significatif. La maison pour lire fonctionne de cette façon et la brève expérimentation qui en a été faite a déjà donné des résultats.

Dans cet apprentissage de la communication écrite, amusant et utile pour l'enfant, le rôle de l'éducateur, qu'il soit parent ou enseignant, se situe au niveau de l'organisation de l'environnement. Il faut saisir, chaque fois qu'elles se présentent, les situations naturelles où l'enfant aurait besoin de savoir lire pour en tirer un avantage quelconque. Par exemple, un concours de dessin s'annonce dans la région et il y a de beaux prix à gagner. Une affiche contenant une illustration et un texte est fixée au mur. L'enfant veut savoir de quoi il s'agit. C'est une belle occasion pour donner une leçon de lecture permettant à l'apprenti-lecteur d'utiliser tous les indices mis à sa disposition par la composition de l'affiche pour en arriver à comprendre l'essentiel du message.

Si ces occasions naturelles ne sont pas assez fréquentes, ce qui est peu probable car l'écrit abonde même dans le monde de l'enfant, l'éducateur devra en créer. Il le fait par l'exemple et l'entraînement d'abord, mais aussi par l'utilisation de moyens tels les coins de lecture. Ces coins devraient recéler des objets et des imprimés de toutes sortes ainsi que des livres de littérature conformes aux caractéristiques psycholinguistiques d'un matériel type. Ces caractéristiques pourraient

se résumer ainsi: (tableau des caractéristiques, pages 18, 19 et 20). (2)

Le but visé dans la présentation de l'album La maison pour lire est justement de fournir un exemple d'un tel matériel.

Les objectifs généraux qui ont présidé à l'élaboration du matériel sont les suivants.

1. Permettre à l'enfant d'âge préscolaire de s'apprendre à lire tout en jouant.
2. Permettre à l'enfant d'exercer les processus mentaux nécessaires à l'acquisition de l'habileté à lire à l'intérieur de situations de communication.
3. Permettre à l'enfant de lire dans la littérature et dans l'environnement.

La maison pour lire

L'élaboration du matériel de lecture pour les trois à six ans s'est effectuée à partir de l'idée que le tout-petit est capable de communication écrite et tout particulièrement en ce qui a trait à la réception de messages écrits. Encore faut-il pour cela, respecter le type de symbolisation connu de l'enfant. À l'âge préscolaire, l'image est une représentation très significative et la plupart du temps comprise.

C'est donc l'image qui a été utilisée en grande partie pour situer le jeune lecteur dans le contexte référentiel. Cependant, cette image est presque toujours accompagnée de mots ou de phrases. Le pictogramme, symbolisation un peu plus abstraite et arbitraire, a été employé aussi pour amener graduellement l'enfant à l'idée d'un code. Le numérotage en chiffres arabes sur différents éléments du matériel sert le même but.

---

2. Pour approfondir davantage les fondements théoriques sur lesquels se base le matériel type présenté, voir le rapport de recherche correspondant, en dépôt au M.É.Q. et à la didacthèque de l'Université de Sherbrooke.

L'album se compose d'unités détachables qui peuvent être ajoutées à l'infini. Le modèle en présente quelques-unes sur le thème de la maison et de ses habitants. Ce thème de la maison a été choisi à cause de son grand pouvoir motivant pour le tout-petit. Quand on a trois, quatre ou cinq ans, on vit surtout à la maison et c'est là qu'on se ressource sur les plans affectif et cognitif. C'est du connu et par conséquent c'est sécurisant. L'expérimentation effectuée dans des classes maternelles surtout,[3] mais aussi chez des sujets plus jeunes ou plus âgés, a confirmé cet attrait pour le thème de la maison. L'enfant est attiré par l'album, il joue seul plus de quinze minutes à la fois et redemande le matériel.

La maison est située dans le temps. Les quatre saisons y sont illustrées par le moyen des différentes unités ainsi que le jour et la nuit. Cet élément est important étant donné que la période préscolaire est un moment privilégié d'intégration spatio-temporelle. La situation dans le temps donne lieu à des jeux d'association assez intéressants avec les vêtements à porter (unité des personnages), les mets à préparer (unité de la cuisine) et les différentes actions à travers lesquelles faire évoluer les personnages (unités du salon et de la chambre). Elle se fera aussi à l'extérieur de l'album stimulée par les consignes des fiches de lecture. L'enfant choisira un livre de bibliothèque, une activité motrice ou artistique, une visite à effectuer de façon adaptée au moment du jour ou à la saison.

Chaque unité est un tout en soi et peut être travaillée seule. Elle recèle une ou des caractéristiques du matériel type de lecture. Elle est cependant reliée au reste de l'album par le thème et par la progression dans la complexité des apprentissages à faire et des habiletés à développer. La division par unités détachables permet et facilite le travail en ateliers de trois à quatre bambins. On peut remettre entre leurs mains l'album en entier et les laisser agir selon leur curiosité et leur intérêt du moment, dans une démarche d'auto-apprentissage. On peut aussi tra-

---

3. Il serait de mise de remercier ici tout spécialement les jardinières de l'école maternelle Sainte-Marie de Saint-Eustache et la directrice Mme Francine Dupuis qui ont apporté à notre travail une collaboration des plus précieuse sur les plans de la consultation et de l'expérimentation.

vailler avec eux ou les orienter vers une à deux unités à la fois seulement. C'est cette dernière façon que conseillent les jardinières qui ont expérimenté le matériel afin, disent-elles, de susciter l'appétit et l'anticipation.

L'intérieur des cartons de chaque unité est composé de deux volets: la page illustrée et la page des consignes. L'une situe l'action dans un lieu et comporte des éléments de lecture tant iconiques (images) qu'alphabétiques (mots). L'autre comporte un matériel diversifié, classifié en trois enveloppes et permettant à l'enfant d'agir. Les mêmes éléments de lecture s'y retrouvent.

Sur les enveloppes, les consignes sont progressives. La première dit: "Invente quelque chose". Alors, l'enfant ne se réfère qu'à lui et laisse libre cours à son imagination. Inutile de dire qu'il n'y a pas de correction à apporter à ce que fait l'enfant afin de rester cohérent avec la consigne. On peut tout au plus offrir un soutien d'appréciation et d'intérêt.

La deuxième dit: "Tu peux le faire tout seul". C'est donc qu'il y a quelque chose à faire, c'est-à-dire une certaine orientation dans le matériel. Cette orientation est facilement décelable et le matériel est autocorrectif. Encore là, le tout-petit se débrouille avec les associations chronologiques, logiques, spatio-temporelles, affectives; les discriminations visuelles, les sériations, les classifications, les comparaisons, les anticipations et les perceptions que lui suggèrent les éléments trouvés à l'intérieur de cette enveloppe. Toutes ces opérations sont nécessaires à la lecture de sens. Point n'est besoin d'intervenir, s'il y a erreur, l'enfant s'en rendra compte lui-même. On peut cependant le faire objectiver: "Comment as-tu fait pour t'apercevoir de ça?"

La troisième enveloppe dit: "Demande à quelqu'un". C'est le moment planifié pour le travail avec l'éducateur. Celui-ci peut être un parent, un enseignant, un gardien ou un enfant plus âgé que le tout-petit. Les fiches contenues dans cette enveloppe sont de quatre catégories. La

mauve fait faire de la lecture à l'intérieur de l'album, la verte, dans l'environnement, la rose dans la littérature et l'orangée prolonge cette lecture dans des activités connexes comme le dessin, la motricité, le chant, le bricolage, etc. L'enfant a besoin de quelqu'un pour lire les consignes et pour les réaliser. À l'expérimentation, il a été observé combien le tout-petit aime travailler avec des aînés; cela le valorise et soutient sa motivation. Le mot travailler est employé ici dans un sens très large car, même avec les fiches, il s'agit encore d'action et de jeu. Le jeu étant le domaine privilégié dans lequel l'enfant évolue et fait ses apprentissages, il ne faut en aucun cas l'en priver surtout s'il a trois, quatre ou cinq ans. Bien entendu, la lecture peut et doit être un jeu et ce n'est pas parce que, jusqu'à présent, elle était réservée au monde scolaire qu'il faut craindre de scolariser le jeune enfant en le faisant jouer à la lecture. Il faudrait plutôt penser à déscolariser la lecture.

Les fiches de l'enveloppe "Demande à quelqu'un" sont faites pour être exploitées selon les ressources du milieu et les intérêts des enfants. Elles auront avantage à être complétées, transformées, augmentées au gré des éducateurs et selon les thèmes vécus dans le groupe ou à la maison. Les élèves plus âgés qui auront travaillé les fiches avec les tout-petits seront d'excellents inventeurs dans ce domaine. On pourrait ainsi combiner des situations de communication réelle entre des élèves de quatrième, cinquième ou sixième année et des élèves de maternelle. Quelle belle façon, pour les deux groupes concernés, d'exercer leurs habiletés en lecture, en écriture et en communication orale!

Mode d'emploi

En vue d'atteindre les objectifs pour lesquels ce matériel type de lecture La maison pour lire a été élaboré, nous suggérons la façon suivante de l'employer. Ces recommandations s'appuient d'une part sur les fondements théoriques de l'acte lexique et d'autre part sur les observations effectuées et les remarques faites par les jardinières d'enfants qui ont expérimenté ce matériel dans leur classe.

Ces suggestions concernent les modalités d'utilisation pour atteindre les objectifs, les difficultés à contourner, les modes d'extension: les unités, les fiches, la littérature.

1. Les modalités d'utilisation

Si nous voulons que le tout-petit s'apprenne à lire, puisque tel est l'objectif principal du matériel type proposé, il faut considérer l'album La maison pour lire comme un livre et un jeu de lecture. Un livre, car le petit lecteur ira chercher du sens à travers les représentations symboliques qui lui sont présentées comme véhicules d'un message et un jeu, car il sera actif tout au long de son interaction avec le matériel.

Dans un premier temps, laisser l'enfant explorer, c'est-à-dire regarder les illustrations, ouvrir les enveloppes, essayer tout ce qui bouge et se déplace, passer ses commentaires et poser des questions. Faire cela avec deux unités à la fois seulement afin de ne pas épuiser la curiosité et l'attrait pour ce nouveau matériel.

Dans un deuxième temps, situer l'enfant dans le temps avec les indices révélant les saisons dans les illustrations des pages couverture des unités. Ensuite, faire remarquer à l'enfant la signification des cases jours et saisons et le mettre au courant du contenu des enveloppes communes à l'ensemble de l'album, c'est-à-dire l'enveloppe des personnages (no 19), l'enveloppe des saisons (no 20) et l'enveloppe des jours (no 21) qui se trouvent à la fin de l'album. Puis, lui indiquer la signification des symboles et phrases à la page des consignes de chaque unité en attirant son attention sur le signe et sa signification. Ceci est très important pour la lecture. Enfin, lui faire voir la comptine à l'endos de chaque unité, la lui lire et lui faire faire la relation entre le titre de l'album et le thème de chaque unité. Lui indiquer aussi le numéro ins-

crit sous chaque élément contenu dans chaque enveloppe et correspondant au numéro de celle-ci. Le laisser de nouveau explorer et mettre à profit ces nouvelles connaissances.

Dans un troisième temps, exploiter avec l'enfant chaque unité selon ses objectifs particuliers.

L'unité des personnages est une introduction. Elle fait exercer des habiletés déjà acquises chez la plupart des enfants comme la discrimination visuelle, la comparaison, l'association, la symbolisation. L'anticipation y est aussi quelque peu pratiquée avec l'annonce du thème de l'unité par la porte entrouverte sur la couverture ainsi que par l'attribution des vêtements aux personnages. L'enfant corrige ses hypothèses en essayant les vêtements sur les personnages. On pourrait aussi faire fabriquer une série de vêtements pour l'autre famille contenue dans l'enveloppe no 1.

L'élément lecture orientée vers le code linguistique est présent par les noms des personnages, les étiquettes jours et saisons, l'annonce du thème, la phrase des consignes et les fiches de lecture.

La fiche mauve attire l'attention de l'enfant sur les mots à l'intérieur de l'album et leur sens. Elle se termine par un exercice d'application et de réinvestissement de l'habileté acquise à savoir l'association d'un mot écrit avec son sens.

La fiche verte place l'enfant dans son environnement et lui fait prendre conscience de l'existence de l'écrit dans cet environnement. Elle lui rend cet écrit significatif, c'est-à-dire porteur de sens. Ici, ce sont les noms qui feront l'objet de la recherche de l'enfant.

La fiche rose plonge l'enfant dans la littérature et lui fait découvrir le plaisir de lire. Liée au thème des personnages, la littérature offre énormément de choix. Dans "Comptines d'hier et d'aujourd'hui", à part "Le chat", on trouve: "L'épouvantail", "Mardi gras", "Roudoudou", etc., et dans les livres, "Le petit nuage", "Cléo", les "Jiji", les "Pitatou", etc. Tous ces titres viennent du Guide pédagogique de littérature de jeunesse du ministère de l'Éducation du Québec, publié en 1981.

Ce guide est presque indispensable pour se mettre au courant des possibilités offertes par la littérature et des façons de l'utiliser avec les enfants. C'est à ce guide que nous nous référons à chaque fiche rose de l'album La maison pour lire.

La fiche orangée fait faire des transferts de la lecture à d'autres habiletés. Avec les personnages, il y a le dessin et l'écriture des noms; le mime exerce la motricité et le jeu rappelle les vêtements. Ce jeu consiste en une ronde à l'intérieur de laquelle se trouve "un loup". La ronde chante: "Promenons-nous dans le bois tandis que le loup n'y est pas, si le loup y était il nous mangerait. Loup y es-tu? M'entends-tu? Gros bossu! Nez pointu!" Le loup répond: "Je suis à mettre ma chemise". Et la ronde repart: "Promenons-nous dans le bois, etc." À chaque fois, le loup se revêt d'une partie de son habillement jusqu'à ce que, enfin, tout habillé, il ouvre la porte et coure après les enfants de la ronde. Celui qu'il attrapera sera le nouveau loup. Un conseil, avec les plus petits, ne pas trop étirer l'habillement ...

Une infinité d'autres activités peuvent être inventées pour chacune de ces fiches. L'initiative en est laissée aux enfants et aux éducateurs selon le niveau de développement et les intérêts du moment.

L'unité de la cuisine poursuit le travail amorcé. Le thème de l'alimentation est très proche de l'enfant. Celui-ci y trouve un intérêt vital. Déjà, quand la fenêtre de la maison s'ouvre pour annoncer la cuisine, le petit lecteur anticipe qu'il sera question de manger et, d'emblée, cela l'intéresse. La page illustrée comporte plusieurs types de symbolisation. Les objets et aliments quelque peu stylisés sur la table ainsi que les heures de l'horloge en plus des étiquettes saisons et jours préparent l'enfant à l'arbitraire des codes. Son attention doit être attirée sur les mots écrits et leur signification. Cette unité exerce plus spécialement l'association logique et affective, la discrimination visuelle, la sériation, l'agencement linéaire et la comparaison.

L'élément lecture orientée vers le code linguistique est présent par l'annonce du thème, par les étiquettes saisons et jours, par le nom des ingrédients sur les boîtes, par le nom des aliments illustrés sur les petits cartons, par les consignes et par les fiches de lecture.

La fiche mauve attire l'attention du petit élève sur les noms de jours et les noms d'aliments. (Si l'enfant s'en dessine, il devra écrire le nom sous le dessin). La sériation et la linéarité sont préconisées aussi ainsi que l'association logique et le recours au connu. La reconnaissance du mot écrit sera demandée.

La fiche verte place l'enfant dans son environnement familier et lui demande de déchiffrer des messages et d'objectiver sa démarche par la comparaison et la reconnaissance de mots et d'objets.

N.B. Attention de montrer le côté français des boîtes de céréale ou de conserves pour que la relation mot ⟷ objet se fasse dans la langue maternelle.

La fiche rose renvoie à la littérature avec le thème de la nourriture. La production en est abondante. L'enfant pourra lui-même chercher à la bibliothèque les histoires où l'on mange. À l'expérimentation du matériel, les tout-petits l'ont fait et ils ont adoré cela! Pour des suggestions de volumes et d'activités ne pas oublier le Guide pédagogique de littérature de jeunesse du M.É.Q.

La fiche orangée pour la lecture liée à d'autres habiletés oriente vers la motricité, la récitation orale, le chant et même la préparation d'une recette! Il est bien entendu que les éducateurs seront ici mis à contribution. Quelle belle occasion pour le petit d'apprendre à reconnaître les mots "sucre à la crème" ou "pain doré" ou "soupe au chou", etc. et pour les éducateurs de faire vivre une situation de communication réelle.

Ces fiches sont à compléter selon chaque milieu. Ne pas oublier la comptine à l'endos. Elle s'allonge à chaque unité.

L'unité du salon met l'accent sur l'anticipation avec bien sûr, la fenêtre qui s'ouvre pour annoncer le thème mais surtout avec le jeu de la télévision qui attire tellement les enfants que le matériel en souffre un peu. Il s'agit de faire des hypothèses et de les vérifier. Qui court après qui? Ne pas craindre de faire deviner, c'est une stratégie très utile pour la rapidité de la lecture. Dans la page illustrée, il y a beaucoup d'écrit sous forme linguistique. Le repérage des indices, pour aider à comprendre de quoi il s'agit, s'exercera pour faire des classifications, des associations, des comparaisons, des relations biunivoques. Les séquences chronologiques et logiques sont aussi proposées pour initier l'enfant à la lecture linéaire.

L'élément de lecture orientée vers le code linguistique est présent par les étiquettes jours et saisons ainsi que les titres de livres de journaux et de disques, le nom des objets miniaturisés sur carton, les consignes et les fiches de lecture.

La fiche mauve invite à faire des correspondances biunivoques en nommant et lisant le nom des objets, des associations logiques avec objectivation et expression orale; du repérage d'indices et de l'anticipation. Ces processus sont des plus importants dans la lecture.

La fiche verte stimule la lecture dans des sources variées et utilitaires pour faire réaliser qu'on ne lit pas que dans les livres et que l'intention de lecture peut être très différente selon les occasions. Les éléments illustrés dans l'unité du salon assure le lien entre ces recherches de messages imprimés.

La fiche rose renvoie à la presse enfantine et apprend à l'enfant comment consulter un sommaire ou une table des matières. Elle inclut aussi le disque accompagnant le livre d'enfant et qui devrait normalement se trouver dans un coin de lecture ou à la bibliothèque. La fiche fait prendre conscience aussi de la variété littéraire et de l'importance de l'intention de lecture. Cette variété est étudiée en profondeur dans le Guide pédagogique de littérature de jeunesse du M.É.Q.

La fiche orangée suggère des bricolages liés au thème du salon et de la télévision, un jeu suivant la lecture d'une histoire destiné à faire compter et courir et aussi rester tranquille un moment et, enfin, la récitation d'une comptine avec des amis. Cela donne les associations suivantes: lecture <—> bricolage, lecture <—> motricité, lecture <—> jeu, lecture <—> mathématique, lecture <—> chant ou récitation et lecture <—> socialisation. En fermant l'unité, faire réciter la comptine qui s'allonge de nouveau.

L'unité de la chambre est un essai de révision des apprentissages précédents. Elle fait exercer de nouveau les habiletés qui sous-tendent l'acte de lecture et qui ont été pratiquées dans les autres unités. L'anticipation est toujours stimulée par l'annonce du thème de l'unité dans la fenêtre qui s'ouvre. Les posters d'animaux en font faire aussi, ainsi que le polichinelle qui sort de sa boîte à surprise et les enveloppes à consignes. La stylisation de certains éléments rappelle l'arbitraire des codes. Les jouets de grandeur décroissante suggèrent la sériation, la classification, la comparaison, la linéarité, l'association. Les petits trains font, en plus, reconnaître les symboles utilisés, reproduire l'ordre des unités et structurer la forme pour avoir accès au contenu (forme du train d'abord, forme de la phrase ensuite), celui-ci étant illustré par un dessin qui termine la séquence. Une fois le train composé, l'enfant lit et comprend ce qu'il lit.

La lecture orientée vers le code linguistique est présente par l'annonce du thème, les étiquettes saisons et jours, les posters d'animaux, le coffre à jouets étiqueté, le titre des livres, les consignes, les mots et phrases des petits trains et les fiches de lecture.

La fiche mauve incite à faire des sériations linéaires, des comparaisons des mesures, des relations biunivoques et des ensembles. L'attention est attirée sur les mots écrits. L'enfant doit exercer la sélection et le repérage d'indices pour les trouver.

La fiche verte fait chercher et lire des messages écrits en différents codes. Pour cela, il est demandé à l'enfant de reconnaître et de comparer les signes porteurs de sens et de poser des hypothèses par rapport au sens selon l'endroit où il se trouve et le matériel consulté.

La fiche rose suggère des lectures en rapport avec le thème de la chambre ou des jouets. Ce thème est assez riche et la production littéraire ne manque pas. Il faut consulter des revues de littérature de jeunesse [4] et le Guide pédagogique de littérature de jeunesse du M.É.Q.

La fiche orangée amène l'enfant à s'inventer des jouets avec du matériel "maison" et de l'écrit, à décorer aussi avec de l'écrit et des livres, à mimer. Il fera valoir sa créativité, son sens de l'esthétique, son appréciation de l'importance du phénomène écrit ou sa prise de conscience de ce phénomène. Il exercera aussi sa motricité, son sens du rythme et de l'humour.

2. Les difficultés à contourner

Il serait bon, semble-t-il, d'étaler les trois temps d'utilisation du matériel sur plusieurs mois. Il faudrait sortir l'album tôt dans l'année, dès que le tout-petit s'est situé dans son nouvel environnement de classe ou de salle de garderie. L'enfant à la maison n'a évidemment pas la même situation. Pour lui, il s'agit seulement de profiter d'un moment propice où son intérêt est éveillé. Accorder à la présentation beaucoup de soin pour motiver et faire saisir l'importance de cet album.

Quand l'enfant a beaucoup exploré par lui-même, on pourrait retirer le matériel et le faire réapparaître plus tard pour l'exploitation des fiches. Ainsi, la motivation restera soutenue et l'impact en sera plus grand. Pendant l'absence du matériel, faire quelques activités proposées dans les fiches, en rapport avec d'autres situations qui se présentent. L'enfant pourra acquérir une certaine habileté à comprendre ce genre de consignes.

---

4. Voir à ce sujet la bibliographie.

Si l'éducateur veut se servir d'une grille d'observation pour suivre l'évolution des enfants dans leur apprentissage, les jardinières qui ont expérimenté le matériel en se servant d'une telle grille (5), suggèrent d'en remplir une par semaine ou par quinze jours afin de rendre cette observation plus familière et donc plus facile d'interprétation et plus valable.

3. Les modes d'extension

Les unités

Les unités sont facilement détachables et utilisables indépendamment l'une de l'autre. Malgré cela, elles restent en étroite relation entre elles, par le thème et l'organisation ainsi que par le matériel commun: personnages, étiquettes saisons et jours. Elles peuvent s'additionner à l'infini. Chaque éducateur a la possibilité, en se basant sur les exemples fournis, de construire avec son groupe d'enfants des unités répondant à un intérêt particulier manifesté au cours de l'année. Bien sûr, le matériel fabriqué sur place, avec les moyens du bord, ne présentera pas les qualités de fini et de durabilité qu'offre un matériel édité. Mais, par contre, il correspondra beaucoup plus aux besoins particuliers des enfants et à leur motivation immédiate. Il aura aussi le précieux avantage de pouvoir se remplacer plus facilement et à meilleur marché; de plus, il sera très valorisant pour les petits qui contribueront à sa composition.

Les fiches

Les fiches appartiennent à quatre catégories: lecture à l'intérieur de l'album, lecture dans l'environnement, lecture dans la littérature et lecture liée à d'autres habiletés. Chacune de ces catégories peut être enrichie de quantité d'autres activités de lecture selon le thème en cours et les besoins et les intérêts des jeunes lecteurs. Celles qui sont pré-

---

5. Un exemple de cette sorte de grille se trouve à la fin du guide.

sentées dans l'album servent uniquement de point de départ. Il serait souhaitable, cependant, de respecter les catégories afin de s'assurer de la variété dans l'acte lexique. Un bon moyen d'enrichir cette banque serait de lancer un concours chez des élèves plus âgés en leur fournissant les fiches de base comme exemple. Il serait probablement étonnant de voir la richesse d'imagination et la compréhension du monde des petits révélées par ces maîtres amateurs.

La littérature

C'est un domaine en plein essor actuellement dans les écoles du Québec. Les bibliothèques scolaires s'enrichissent de nombreux volumes venant d'auteurs québécois aussi bien qu'étrangers. Des associations comme Communication jeunesse et l'Association Canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse fournissent à leurs membres et au public en général par le biais de leurs revues "Lurelu" et "Des livres et des jeunes" une documentation extrêmement intéressante et bien informée sur les parutions récentes en ce domaine. Il serait bon de les consulter pour alimenter de façon neuve et variée les coins de lecture organisés à l'intention des jeunes lecteurs. Pour aider à la sélection judicieuse des volumes mis entre les mains des enfants et pour orienter l'animation des activités de lecture, le Guide pédagogique de littérature de jeunesse publié en 1981 par le Ministère de l'éducation du gouvernement du Québec demeure un outil des plus précieux. Libre à chacun de l'utiliser au service de ses propres besoins.

Souhaits pédagogiques

Comme le mentionne le rapport de recherche qui accompagne le matériel type, l'album La maison pour lire reste un exemple d'une façon d'initier à la lecture. Il a été conçu en fonction d'une instrumentation pédagogique des éducateurs du secteur préscolaire. Il devrait être utilisé dans ce sens, non pas comme un manuel à suivre mais bien plutôt comme un support ou un cadre qu'on peut compléter aussi bien que transformer à sa guise et à partir duquel chacun crée selon ses besoins propres et

l'exploitation qu'en font les enfants. Ce matériel type reste un garant du principe qu'on n'enseigne pas la lecture, on ne peut que favoriser son apprentissage au moyen de situations signifiantes et motivantes pour le jeune apprenti-lecteur.

"La maison pour lire"
Le livre pour dire
Le dire et le rire
M'apprendront à lire
Avec toi!"

Lucille Latendresse

Tableau 3

Ce qu'un matériel type de lecture devrait permettre à l'enfant

Processus mentaux / Besoins de l'apprenti-lecteur	Intention de lecture	Exemples	Symbolisation	Exemples
	– S'amuser, s'informer, s'exprimer, rêver, répondre aux demandes.	– jeux de lecture histoires poésie consignes documentaires modes d'emploi	– Lire à partir du type d'écriture où il se situe.	– images pictogrammes mots
	– Lire à partir d'un matériel s'insérant dans le processus de communication réelle.	– lettres cartes de souhaits messages affiches tableaux de tâches consignes	– Lire à partir de matériels diversifiés.	– livres de littérature matériel construit par l'enfant manuel de classe fichiers affiches, lettres, journaux, revues objets familiers étiquetés imprimés sur boîtes, jouets, jeux noms de personnes sur casiers photos, etc.

Processus mentaux / Besoins de l'apprenti-lecteur	Reconstitution de la forme du message (agencement, association, anticipation syntaxique)	Exemples	Reconstitution du contenu (anticipation sémantique, association logique, hypothèses, appropriation)	Exemples
	– Lire globalement et assez rapidement.	– histoires ou textes courts, illustrations simples, qualité visuelle, clarté et dimension du signe graphique	– Lire à partir de sa lecture.	– consignes – choses à fabriquer – situations à mimer
	– Faire de la discrimination visuelle, des associations, des comparaisons, de la classification.	– jeux de formes, couleurs, dimensions, ressemblances et différences	– Lire globalement et assez rapidement.	– histoires familières – sujets connus et intéressants – lectures avec enjeu
	– Lire du matériel ordonné logiquement, faire de l'anticipation syntaxique.	– histoires à séquences, suites linéaires logiques, chronologiques ou spatiales	– Lire à partir d'une base familière d'habiletés, de connaissances, d'expérience, d'intérêt.	– décodage d'images, code et vocabulaire connus impliquant le vécu, motivation et enjeu réels
			– Progresser à son rythme selon son niveau conceptuel et perceptuel.	– unités progressives, fiches individuelles, absence de programme ou de limites
			– Lire à partir d'un matériel s'insérant dans le processus de communication réelle.	– messages individuels, lettres, consignes d'horaire, de tâches, journaux, revues
			– Lire à partir d'un matériel qui lui permet de s'exprimer en prolongement de la lecture.	– en oral, en écrit, en représentation plastique, en sorties, visites, en motricité, musique

Processus mentaux / Besoins de l'apprenti-lecteur	Consolidation Généralisation	Exemples
	– Lire à partir de matériel diversifié, transférer les symboles dans d'autres contextes.	– livres de littérature, matériel construit par l'enfant, manuels de classe, fichiers de lecture, affiches, lettres, journaux, revues, objets familiers étiquetés, imprimés sur boîtes ou jouets, noms de personnes sur enveloppes ou photos, jeux
	– Lire partout, dans des contextes situationnels différents.	– maison classe rue bibliothèque magasin terrain de jeu gare
	– Retrouver le même matériel de lecture au besoin.	– facilité d'accès, pas de limite d'âge ou de niveau fichier personnel

Grille d'observation pour le matériel type de lecture

1. Motivation suscitée par le matériel lui-même.
2. Usage que fait l'enfant du matériel.
3. Lecture faite à partir du matériel et des consignes.

Domaine de références

1. Motivation — Intérêts

	peu				beaucoup
1.1 L'enfant est attiré par le matériel.	1	2	3	4	5
1.2 L'enfant s'occupe avec le matériel plus de 5-10-15 minutes à la fois.	1	2	3	4	5
1.3 L'enfant demande le matériel après l'avoir utilisé une première fois.	1	2	3	4	5

2. Usage — Habiletés

	peu				beaucoup
2.1 L'enfant fait des jeux d'association.	1	2	3	4	5
2.2 L'enfant fait de l'anticipation.	1	2	3	4	5
2.3 L'enfant fait des classifications.	1	2	3	4	5
2.4 L'enfant fait des séquences linéaires.	1	2	3	4	5
2.5 L'enfant fait des séquences logiques.	1	2	3	4	5
2.6 L'enfant fait de la discrimination visuelle.	1	2	3	4	5
2.7 L'enfant fait des comparaisons.	1	2	3	4	5
2.8 L'enfant crée à partir du matériel.	1	2	3	4	5
2.9 L'enfant communique oralement à partir du matériel.	1	2	3	4	5
2.10 L'enfant fait des sériations.	1	2	3	4	5

3. Lecture — Communication

		peu				beaucoup
3.1	L'enfant reconnaît les mots à l'intérieur de l'album.	1	2	3	4	5
3.2	L'enfant comprend le sens des mots reconnus.	1	2	3	4	5
3.3	L'enfant comprend le sens des phrases qu'il lit dans l'album.	1	2	3	4	5
3.4	L'enfant transpose sa lecture dans l'environnement.	1	2	3	4	5
3.5	L'enfant transpose sa lecture dans la littérature.	1	2	3	4	5
3.6	L'enfant prolonge sa lecture dans des activités diverses.	1	2	3	4	5
3.7	L'enfant communique par écrit à partir du matériel.	1	2	3	4	5

Définition des variables

1.1 à 1.4 Catégories explicites

2.1 Dans cette catégorie, on observe la capacité de l'enfant à associer des éléments entre eux soit du point de vue logique (ex. l'os avec le chien, la souris avec le chat, la pomme avec l'enfant), soit du point de vue affectif (ex. le papa avec le petit garçon, la fillette avec l'ourson, etc.), soit du point de vue de l'expérience vécue (ex. le couple et l'amour, etc.).

2.2 Cette catégorie fait observer l'habileté de l'enfant à formuler des hypothèses sur ce qui va suivre en se basant sur des indices. Si une souris s'enfuit en courant, l'enfant anticipe qu'un chat la poursuit, s'il y a un sapin décoré sur la couverture d'un livre, il prévoit que ce livre parlera de Noël.

2.3 Ici, l'enfant fait des ensembles d'après une caractéristique: l'ensemble des personnages, celui des animaux, celui des objets appartenant à la cuisine, de ceux appartenant au salon, etc.

2.4 Dans cette catégorie, on observe l'enfant qui aligne de gauche à droite ou de droite à gauche ou bien de haut en bas, etc. des objets ou des élémerts graphiques ou des images.

2.5 Dans les séquences logiques, l'enfant aligne des éléments qui se suivent et forment un tout signifiant: trois cartes qui illustrent le début, le milieu et la fin d'une action.

2.6 Ici, l'enfant démontre son habileté à différencier les éléments qu'il voit: un imperméable diffère d'une robe; le rouge est différent du bleu; le A est différent du B; etc.

2.7 Les comparaisons qu'effectue l'enfant peuvent être de différents ordres: plus grand que, plus beau que, plus froid que, semblable à, différent de, etc.

2.8 Les créations de l'enfant peuvent couvrir plusieurs domaines: arts plastiques, jeux d'imagination, chant et musique, bricolage d'un objet, danse, etc.

2.9 Catégorie explicite.

2.10 Les sériations consistent à faire des suites d'éléments semblables qui ont un lien entre eux.
Ex. tous les ours du plus grand au plus petit, tous les vêtements de Cloclo, de l'hiver à l'automne, etc.

3.1 à 3.3 Catégories explicites

3.4 Ici, l'enfant est capable de lire les mots ou phrases connues quand il les voit ailleurs que dans la source d'origine: l'enfant a appris le mot ours dans l'album, il le reconnaît et sait le lire dans un livre d'histoire ou une affiche.

3.5 Ici, l'enfant s'oriente vers la bibliothèque et est capable d'utiliser ses connaissances et habiletés pour lire des livres de littérature.

3.6 Le prolongement de la lecture peut se traduire dans des activités de jeu, d'art, de communication orale, de mathématique, etc.

3.7 La communication écrite dont il est question ici peut se faire par l'image, le pictogramme, le dessin, les mots sur étiquettes, les phrases découpées ou tout autre moyen graphique.

Bibliographie

AUCKERMAN, R.C. (1971). Approaches to beginning reading. New York: John Wiley and Sons.

BRONCKART, J.P. (1976). Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

CARDINET, J. et J. WEISS (1979). Recherche suisse sur les méthodes et l'apprentissage de la lecture. in Le monde de l'éducation. Paris, 5 rue des Italiens, 75427.

CHALL, J. (1967). Learning to read: the great debate. New York: McGraw-Hill.

CHARMEUX, Éveline (1975). La lecture silencieuse à l'école. Éditions CEDIC.

DEHANT, A. (1968). Étude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Louvain: Librairie universitaire.

DOMAN, G. (1978). J'apprends à lire à mon bébé. Paris: Retz.

DURKIN, D. (1966). Children who read early. New York: Teachers College Press.

FOUCAMBERT, J. (1976). La manière d'être lecteur. SERMAP, Paris: Hatier.

LENTIN, L. et al. (1977). Du parler au lire. Tome 3, Paris: E.S.F.

PELCHAT, R. et al. L'apprentissage de la lecture. Étude expérimentale d'une adaptation du "Reading Miscue Inventory" de Goodman. Université du Québec à Montréal.

RÉMOND, Georges. La lecture silencieuse à l'école primaire. in Communication et langage, no 27.

SMITH, Frank (1972). La compréhension et l'apprentissage. Éditions H.R.W.

SMITH, Frank (1973). Psycholinguistics and reading. Holt Rinehart and Winston, Inc.

SMITH, Frank (1981). Comment les enfants apprennent à lire. Éditions France-Amérique.

TARDIF, Jacques (1980). Cours Lecture I-II. P.P.M.F.-Sherbrooke.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). Programme d'étude (primaire-français). Direction des programmes.

Ministère de l'Éducation du Québec (1980). Guide de littérature de jeunesse. Direction des programmes, Service du primaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. Lecture.